

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A
EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS**

Juliana Franzi

Orientadora: Prof^a Dr^a Roseli Rodrigues de Mello

**São Carlos - SP
2007**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A
EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS**

Juliana Franzi

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Roseli Rodrigues de Mello

São Carlos - SP
Julho de 2007

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

F837ee	<p>Franzi, Juliana. Experiência e educação : contribuições de Paulo Freire para a educação de pessoas jovens e adultas / Juliana Franzi. -- São Carlos : UFSCar, 2007. 207 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2007.</p> <p>1. Educação de jovens e adultos. 2. Práticas sociais e processos educativos. 3. Freire, Paulo Reglus Neves, 1921-1997. 4. Saber de experiência feito. I. Título.</p> <p>CDD: 374 (20^a)</p>
--------	---

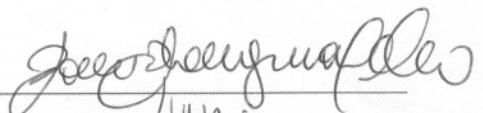
BANCA EXAMINADORA

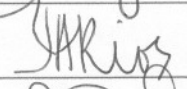
Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello


Profª Drª Terezinha de Azeredo Rios


Prof. Dr. Amadeu José Montagnini Logarezzi

Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior









Dedico este trabalho de modo especial a minha família – a minha mãe, Catarina Cantador Franzi; ao meu pai, Antônio Valter Franzi, e a minha irmã, Simone Franzi – que sempre me apoiou e fortaleceu minha escolha de prosseguir nos estudos.

*Você teve indução,
Aprendeu muita ciência,
Mas das coisa do sertão
Não teve boa experiência
Nunca fez uma paioça,
Nunca trabalhou na roça,
Não pode conhecê bem,
Pois nesta penosa vida,
Só quem provou da comida
Sabe o gosto que tem.
(Patativa de Assaré,
Cante lá, que eu canto cá)*

AGRADECIMENTOS:

É com grande prazer que me dedico a agradecer as pessoas que me acompanharam e apoiaram na elaboração deste trabalho.

Primeiramente destaco a importância da minha família, a qual, embora não tenha estado sempre ao meu lado fisicamente, esteve constantemente me dando carinho e se disponibilizando a me apoiar no que fosse possível. Ao meu pai, *Antônio Valter Franzi*, a minha mãe, *Catarina Cantador Franzi*, e a minha irmã, *Simone Franzi*, os meus agradecimentos por abraçarem os meus sonhos e lutarem por eles junto comigo.

Agradeço ao *Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativo (NIASE)*, que me permitiu a vivência na Educação de Pessoas Jovens e Adultas, por meio de suas diversas atividades nesta área educacional.

Com especial carinho, agradeço à *educadora, aos educandos e às educandas da turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) em que realizei a pesquisa*. Obrigada a vocês que me auxiliaram a compreender as indagações da pesquisa com tanta vivacidade, dignidade e emoção.

Às amigas inseparáveis – *Vanessa Giroto, Sara, Vanessa Gabassa e Fabiana Marini* – com as quais pude compartilhar experiências, alegrias, ideais, momentos difíceis e angústias. Muito obrigada a vocês que se tornaram inesquecíveis na minha trajetória e que possuem todo o meu respeito e admiração.

À família Moino (em especial a minha tia *Maria*) e à família Sanches Lima (em especial a minha grande amiga *Raquel*) que também auxiliaram na concretização deste trabalho.

À orientadora *Roseli Rodrigues de Mello* que com toda sua determinação, luta e esperança de um mundo melhor iluminou meu percurso mostrando-me o papel da Universidade. Por isso, obrigada por auxiliar a renovar o sentido do fazer acadêmico e por sempre se dispor a me auxiliar para que ele fosse realizado com responsabilidade, ética e dedicação.

Ao *Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar)* e aos docentes da área de Metodologia de Ensino, principalmente da Linha “Práticas Sociais e Processos Educativos”. Obrigada por colaborarem na construção deste trabalho.

À *CAPES*, pelo financiamento de parte da investigação, em forma de bolsa de pesquisa.

E, por fim (mas não com menor importância), aos membros da banca – *Amadeu Logarezzi, Luiz Gonçalves Junior e Terezinha Azerêdo Rios* – que ofereceram suas contribuições ao trabalho e, assim, puderam enriquecê-lo.

RESUMO

Este trabalho integra a linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, que compreende a educação como processo amplo, não restrito ao mundo escolar. Firmar tal compreensão foi de fundamental importância para esta pesquisa, uma vez que com ela se buscou compreender a riqueza das experiências existenciais dos seres humanos, inseridos nas mais diversas práticas sociais. Paulo Freire, um dos principais referenciais da linha de pesquisa e o principal deste trabalho, atribui à experiência um grande potencial educativo, sendo o lugar de construção dos “saberes de experiência feito”. Abordar o tema significou lidar com questões que requerem um olhar atento, dada a desqualificação que se faz nas sociedades modernas das experiências de determinados indivíduos, grupos e nações. Por isso, é preciso reconhecer a necessidade de valorizar os saberes que ao longo do tempo foram injustamente marginalizados. Neste estudo, não se trata de desprezar o papel da educação escolar devido ao fato de que a educação é compreendida como processo amplo, mas sim de refletir acerca de sua função e possibilidade de relação com a experiência existencial dos/as educandos/as.

A pesquisa está dedicada à investigação da relação entre os conceitos de experiência e educação nas obras de Paulo Freire, tendo por objetivos identificar nos escritos do autor tais conceitos e a relação entre eles, bem como verificar a leitura de mundo que educandos e educandas de Educação de Jovens e Adultos têm sobre tais conceitos construídos de maneira vivencial. Para tanto, foi realizada uma revisão das obras do autor, bem como de autores e autoras que auxiliam na compreensão de seu pensamento. Ademais, inseri-me e participei, enquanto pesquisadora, em aulas numa sala de Educação de Jovens e Adultos (EJA), termo II, equivalente à 3ª e à 4ª séries do ensino fundamental, a fim de ampliar a compreensão dos conceitos, juntando à leitura de livros também a fonte existencial – durante três meses, inseri-me em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, participando de vinte e dois encontros, construindo um diário de campo, bem como realizando entrevistas com cinco educandos e educandas e um vídeo fórum técnicas de coleta pertencentes à Metodologia Comunicativa de Investigação. A partir de tais procedimentos, puderam ser a mim reveladas as leituras de mundo das/os participantes sobre experiência, educação e educação escolar, levando-me a melhor compreender tais conceituações na obra de Paulo Freire, bem como a relação entre elas. O “saber de experiência feito” revelou-se, no estudo, como síntese do

encontro entre experiência e educação, demandando, no entanto, diálogo para a construção de uma compreensão crítica sobre a realidade. Assim, entende-se que a principal contribuição do presente trabalho para a Educação, a Metodologia de Ensino e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas seja a afirmação de respeito à ligação inequívoca entre experiência e educação de homens e mulheres, adultos ou jovens, que com ela se envolvem sem, com isso, esquecer que a intencionalidade e o diálogo são fundamentais para torná-la crítica e emancipadora.

Palavras-chave: 1. Educação de Pessoas Jovens e Adultas; 2. Paulo Freire; 3. “Saber de experiência feito”

ABSTRACT

This work integrates the research line “Social Practices and Educational Processes” that includes the education as a wide process, not restricted to the school world. Claiming such comprehension was of fundamental importance to this research, once it searched understand the richness of the human beings existential experiences, inserting the most different social practices. Paulo Freire, one of the main references of the research line and the main of this work, attributed to experience a great educational potential, being the place of construction of the “knowledge of the done experience”. Approaching the theme meant dealing with questions that require an attentive look, given the disqualification done in the modern societies of the experiences of certain individuals, groups and nations. That’s why it’s necessary to recognize the need of showing the worth of the knowledge along that was unfairly marginalized. This study is not about despising school education role due to the fact education is understandable as a wide process, but to reflect about its function and the possibility of relation with the existential experience of the learners.

The research is dedicated to the investigation of the relation between experiences concepts and education in Paulo Freire’s works, having as objectives identify in the author’s documents such concepts and the relation between them, as well as verify the world reading learners of Youngsters and Adults Education have about such constructed concepts in a experienced way. So it was carried out a review of the authors’ works that helped in the comprehension of their thought. Besides, I inserted myself and participated, while researcher, in Youngsters and Adults Education (EJA), term II, equivalent to 3º and 4º grade of fundamental teaching in order to enlarge the comprehension of concepts adding also the book reading to the existential source– during three months, I inserted myself in a Youngsters and Adults Education classroom, participating in twenty two meetings writing a field, as well as, carrying out interviews with five learners and a forum video of techniques collection that belong to Communicative Investigation Methodology. From these procedures on, the participants’ world readings could be revealed to me about experience, education and school education leading me to understand better such concepts in the Paulo Freire’s works, as well as, the relation between them. The “knowledge of the done experience” showed me in the study as a synthesis of the meeting between experience and education, demanding, however, dialogue for the construction of a comprehension criticism about the reality.

Therefore, we understand the main contribution of the present work for Education, Teaching Methodology and Youngsters and Adults Education is the statement of the respect to mistakenly link between experience and the women and men, adults and youngsters education get involved without forgetting the intention and the dialogue that are fundamental to become criticism and independent.

Keywords: 1. Youngsters and Adults Education; 2. Paulo Freire; 3. “Knowledge of the done experience”.

Lista de quadros

Quadro 1: Analisando a “teoria da ação antidialógica” e a “teoria da ação dialógica” na perspectiva de Paulo Freire.....	91
Quadro 2: Experiência e “saber de experiência feito” : as contribuições do local de trabalho.....	117
Quadro 3: O enfrentamento das dificuldades de vida como fonte de experiências e de “saberes de experiência feitos”.....	121
Quadro 4: A concepção de educação relacionada à humanização.....	126
Quadro 5: A concepção de educação escolar dos/as participantes.....	133
Quadro 6: A vivência da relação entre experiência e educação na EJA.....	140
Quadro 7: Os processos educativos decorrentes da atividade de pesquisa e seus impactos na EJA.....	143

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO	10
1. EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS SITUADAS NO CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA	18
1.1 Práticas Sociais e Processos Educativos: considerações iniciais sobre a pesquisa...	18
1.2 Sobre o histórico da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil.....	25
1.3 Limitações e abrangências da educação de pessoas jovens e adultas.....	40
2. REFLEXÕES SOBRE O “SABER DE EXPERIÊNCIA FEITO”	51
2.1 As experiências existenciais de Paulo Freire: resgatando a trajetória do educador.....	51
2.2 Concepções diversas sobre experiência e educação: uma análise filosófica da questão.....	63
2.3 Experiência e “saber de experiência feito” na perspectiva de Paulo Freire.....	70
3. A RELAÇÃO ENTRE EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO NAS OBRAS DE PAULO FREIRE	84
3.1 A educação dialógica: um contraponto ao preconceito contra o ‘saber de experiência feito’.....	84
3.2 A relação entre experiência e educação no “Método Paulo Freire” de alfabetização.....	98
4. O APROFUNDAMENTO DOS CONCEITOS DE PAULO FREIRE POR MEIO DO CONVÍVIO COM MULHERES E HOMENS, JOVENS E ADULTOS, DE UMA TURMA DE EJA	105

4.1 Em busca da coerência entre o dito e o feito: a Metodologia Comunicativa de Pesquisa.....	106
4.2 O aprofundamento dos conceitos de experiência, “saber de experiência feito” e educação a partir do <i>estar com</i> mulheres e homens, jovens e adultos da EJA.....	114
4.2.1 O aprofundamento da compreensão do conceito de experiência e “saber de experiência feito”.....	115
4.2.2 O aprofundamento da compreensão do conceito de educação.....	122
4.2.3 O aprofundamento da compreensão da relação entre experiência e educação.....	134
4.2.4 Os processos educativos decorrentes da atividade de pesquisa e seus impactos na EJA.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICES.....	158
Apêndice A: Diário de Campo.....	165
Apêndice B: Exemplo e Roteiro de Entrevista.....	201
Apêndice C: Termo de Consentimento de Participação na Pesquisa.....	165
Apêndice D – Ofício para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Carlos	210
Apêndice E – Ofício para o Comitê de Ética do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE).....	213

INTRODUÇÃO

A escolha da temática trabalhada nesta pesquisa encontra justificativa no caminho pessoal que percorri. Entretanto, sua realização não se prende apenas a meu interesse particular, mas encontra relevância social e acadêmica.

Como aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, tive a oportunidade de desenvolver três pesquisas de iniciação científica, todas de caráter bibliográfico. Foi por meio destas que pude me encontrar com os escritos de Paulo Freire. Numa primeira pesquisa, intitulada “*Autoridade e autoritarismo pedagógicos: um estudo dos conceitos*” (2002-2003, financiada pelo PIBIC/CNPq/UFSCar), estudei autores como: Theodor W. Adorno (1995), Júlio G. Aquino (1999), Mariano Enguita (1989), Michel Foucault (2001), Lúcia Maria Furlani (1988), Moacir Gadotti (1988), Henry Giroux (1986), A. S. Neill (1973) e Ira Shor e Paulo Freire (1993).

Ao final desta pesquisa, inquietava-me por compreender com maior profundidade o pensamento de Paulo Freire, devido às diversas referências que eu ouvia, na graduação, acerca da importância de seus trabalhos e pela contribuição que o autor apresenta ao tema que estava sendo estudado. Mas um fator decisivo levou-me ao segundo trabalho de iniciação científica: o contato com a obra de Vanilda Paiva (1980), “*Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*”. Até aquele momento, com as poucas leituras que tinha de Paulo Freire, minha compreensão era a de que o educador fortemente critica o autoritarismo pedagógico. Entretanto, minha interpretação não coincidia com a de Paiva, uma vez que, para a autora, o pensamento de Freire no início de sua trajetória intelectual, mais especificamente em sua tese “*Educação e atualidade brasileira*” (FREIRE, 2001b) e sua obra “*Educação como prática da liberdade*” (FREIRE, 1989), não estava isento de um certo autoritarismo.

Diante da surpresa frente a tal interpretação, decidi estudar mais a fundo este aspecto, realizando o trabalho intitulado: “*Autoridade e autoritarismo pedagógicos nas obras de Paulo Freire: um estudo sobre a educação libertadora*” (segundo trabalho de Iniciação Científica, realizado em 2003-2004, financiado pelo PIBIC/CNPq/UFSCar). Estudando a obra de Vanilda Paiva, admirava-me com a profundidade com que a autora esmiuçava as bases teóricas do pensamento de Paulo Freire. Tal admiração fez com que, embora eu prosseguisse o estudo dos escritos de Freire, em muito, minha análise estava delimitada pelas críticas de Paiva. Em dissonância com o que afirmava a autora, fui compreendendo a importância de

Freire por meio da análise de sua trajetória, me espantando com a grande quantidade de trabalhos educativos que desenvolvera no Brasil e no mundo. Assim expressava meu espanto:

Relatar o percurso transcorrido por Paulo Freire não é tarefa fácil. Por mais que nos empenhemos em sermos fiéis aos seus grandes feitos, dificilmente conseguiremos mencioná-los em sua totalidade. O caminho do educador é longo, cheio de desafios e coragem. É neste sentido que, diante de tal responsabilidade, este capítulo pretende ater-se, principalmente, aos fatos da vida do intelectual que o levaram a refletir sobre os conceitos de autoridade e autoritarismo pedagógicos (FRANZI, 2004, p. 10).

Verdade é que, durante aquele momento, minha posição diante das obras de Paulo Freire mesclava decepção, desconfiança e uma certa admiração.

Paralelamente a esse caminho de pesquisa de iniciação científica, minha formação na graduação, especialmente por meio da disciplina “Práticas de Ensino em Escola de Ensino Fundamental – Estágio Supervisionado”, foi possibilitando uma compreensão mais ampla do potencial da obra de Paulo Freire para a área educacional.

Por meio dessa disciplina, durante o segundo semestre de 2003 e o primeiro semestre de 2004, tive a oportunidade de fazer estágio numa Escola Municipal de Ensino Básico em São Carlos. Nesse espaço, além de me deparar, pela primeira vez, com o universo complexo da prática educativa, pude também conhecer o projeto “Comunidades de Aprendizagem” desenvolvido pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar). Este projeto é pautado nas formulações teóricas de Paulo Freire e de Jürgen Habermas. Foi a partir daí que, pouco a pouco, os escritos de Paulo Freire ganhavam nova dimensão, à medida que eu podia visualizá-los na prática.

Nesse contexto, a terceira pesquisa surge da necessidade de aprofundamento das formulações teóricas de Paulo Freire, dado que, na pesquisa anterior, embora tenha me dedicado a ler diversas obras do autor, me ative mais ao início de sua trajetória. Para tal aprofundamento dediquei-me a estudar “*Cultura popular e conhecimento científico na perspectiva de Paulo Freire*” (terceira pesquisa de Iniciação Científica, realizada em 2004-2005, e financiada pelo CNPq). Perguntava-me: Qual o processo de construção do saber popular e do conhecimento científico segundo Paulo Freire? Em que medida saber popular e saber científico se aproximam e se distanciam? As questões surgiram de uma inquietação que tive na segunda pesquisa. Chamava-me a atenção as diversas vezes que Freire referia-se à necessidade de, na relação escolar, o/a educador/a partir do saber que os/as educandos/as já

possuem, o denominado “saber de experiência feito”. Buscava entender, então, como se constitui este saber. Entretanto, meu equívoco foi associar, durante um certo tempo desta pesquisa, o “saber de experiência feito” apenas ao conhecimento popular, considerando que somente a classe popular o possui. Apesar da má interpretação, este foi um momento importante, uma vez que a compreensão de diversas outras questões trabalhadas por Paulo Freire fortaleceu-se.

Chego, então, à pós-graduação. Neste momento não havia mais dúvida do caminho que queria seguir: entre a crítica a Paulo Freire ou um estudo de suas obras com afínco, a fim de descobrir suas contribuições (o que também poderia me levar a críticas ao autor, mas estas não estavam dadas de antemão), decidi pela segunda opção. Realizei essa escolha em um contexto em que os trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa mostravam-me a real possibilidade do equilíbrio entre teoria e prática. Nem uma ação desconectada da teoria, nem uma teoria desconectada da ação. Deparava-me com a “práxis”.

Meu ingresso no mestrado (2005) foi decorrente da busca por melhor compreender o conceito “saber de experiência feito”. Porém, para tal compreensão reconheci a necessidade de analisar a relação entre experiência e educação nas obras de Paulo Freire. Definia-se, assim, a questão de pesquisa: Qual a relação entre experiência e educação nas obras de Paulo Freire?

Os objetivos da pesquisa, enquanto desdobramento da questão que nos colocávamos, foram assim apresentados:

- identificar nos escritos de Paulo Freire os conceitos de experiência, educação e “saber de experiência feito”, bem como a relação entre eles;
- verificar a leitura de mundo que jovens e pessoas adultas de uma sala de Educação de Jovens e Adultos têm sobre experiência, educação e educação escolar, aprofundando a compreensão dos conceitos estudados na literatura, por meio de referência vivencial.

Enquanto metodologia, para alcançar os objetivos propostos, foram traçadas as seguintes ações:

- Fichamento crítico de obras de Paulo Freire;
- Inserção e participação em aulas numa sala de educação de pessoas jovens e adultas, buscando uma fonte de referência vivencial para os conceitos estudados;
- Realização de diário de campo, por meio de observação comunicativa;

- Entrevistas e grupo de discussão com a educadora e alguns educandos e educandas da turma com a qual convivi;
- Análise das obras do autor, iluminada pela convivência na sala de EJA, sobre a relação entre experiência e educação.

Inicialmente, a pesquisa seria de caráter bibliográfico. Entretanto, devido ao fato de que eu já havia lido muitas obras de Paulo Freire e que, ainda assim, permanecia a dúvida e a curiosidade em compreender com profundidade o conceito “saber de experiência feito”, consideramos¹ a necessidade de ir a campo para melhor visualizá-lo, meio pelo qual os escritos de Paulo Freire ganhariam existência.

A escolha pela educação de pessoas jovens e adultas esteve atrelada à crença de que estas vivenciaram diversas experiências *no* e *com* o mundo e, muito provavelmente, adquiriram muitos saberes por meio destas.

Minha inserção e participação ocorreu em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), termo II, isto é, equivalente à 3ª e à 4ª séries do ensino fundamental, no período de fevereiro a abril de 2006, num total de vinte e dois encontros, somando sessenta horas. A sala estava localizada na cidade de São Carlos, num bairro de periferia urbana, nas dependências de uma escola municipal de educação infantil. Decorrente das interações que se deram neste espaço, no qual busquei estabelecer uma relação de diálogo com as pessoas, elaborei diário de campo (Apêndice A), registrando minhas interpretações de pesquisadora e, também, as interpretações e concepções dos sujeitos investigados. Ademais, foram realizadas entrevistas com três mulheres (sendo uma a educadora da turma), um homem e um adolescente, buscando somar forças para a compreensão dos conceitos estudados (A transcrição de uma entrevista compõe o Apêndice B). Cabe destacar que a pesquisa foi orientada pela perspectiva da Metodologia Comunicativa, desenvolvida pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdade (CREA/Barcelona), pautada nas teorias de Jürgen Habermas e de Paulo Freire.

A partir de tais considerações, remeto-me à relevância social e acadêmica da pesquisa. Uma e outra não se separam, uma vez que se compreende que a universidade e a sociedade em geral devem estar em constante conexão.

Analisar a educação de pessoas jovens e adultas implica buscar contribuições para um contexto nacional e, numa visão mais ampla, para um contexto de América Latina, em que as altas taxas de analfabetismo demonstram o quanto homens e mulheres são

¹ O uso do pronome no plural, nesta dissertação, fará referência ao trabalho realizado com a orientadora: Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello.

impossibilitados de terem acesso à educação escolar. Tal como nos revela Ana Maria Araújo Freire (1989), o analfabetismo é reflexo de uma situação de interdição dos corpos de diversas pessoas, as quais a partir da condição de analfabetas são expostas a uma série de outras interdições.

Como integrante da linha de estudo e pesquisa denominada “*Práticas sociais e processos educativos*”, o presente trabalho ganha suporte para a discussão de que a educação não se restringe ao mundo escolar. Assim que, apesar de analfabetos, da pouca ou nenhuma escolaridade que os seres humanos possam apresentar, é preciso ter em vista que, inseridos nas mais diversas práticas sociais, se educam e educam nas relações estabelecidas com os outros indivíduos, vivenciadas *no* e *com* o mundo.

Em geral, quando se discute a educação de pessoas jovens e adultas, as autoras e os autores que a tal trabalho se dedicam não desconsideram o universo amplo em que os processos educativos se desenvolvem. Entretanto, o termo educação de jovens e adultos por si só não esclarece o posicionamento de que se refere não apenas à educação escolar. Segundo Miguel González Arroyo (2005), o campo da educação de jovens e adultos ainda não se consolidou. E talvez seja este o motivo pelo qual o termo ainda nos cause confusão, como, por exemplo, as diferenças e semelhanças bastante tênues com a educação popular.

Buscando discutir o campo educacional destinado a jovens e adultos, desenvolvendo-o como processo amplo de aprendizagem, é importante mencionar brevemente os conceitos de educação formal, educação informal e educação não-formal, os quais auxiliam a compreensão de que a riqueza dos processos educativos não se restringe à instituição escolar.

Para tanto, recorro ao trabalho de Maria da Glória Gohn (2006). Segundo esta autora, a educação informal é compreendida como “[...] aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados [...]” (GOHN, 2006, p.3). Em relação à educação formal, Gohn afirma que se trata da educação oferecida pela escola. E, no que se refere à educação não-formal, esclarece que é aquela que se dá “[...] via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas” (GOHN, op. cit, p.3). Referindo-se a esses distintos âmbitos de aprendizagem, Gohn afirma que:

A educação formal pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente. A não-formal ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. Há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. A informal opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados (GOHN, 2006, p.3-4).

Ao trabalhar tais conceitos, Gohn (op. cit.) refere-se aos movimentos sociais como sendo contribuintes para a promoção da educação não-formal. Ressalta esse tipo de educação por compreender que possui potencial de desenvolvimento da conscientização, do fortalecimento da identidade e da auto-estima dos sujeitos que dela participam.

Neste trabalho, optamos pela utilização dos conceitos de educação escolar e educação não escolar. Não se pretende, com tal denominação, desprezar o papel da escola em formalizar, sistematizar o conhecimento. Mas, tais categorias serão tomadas a fim de evitar a impossibilidade de reconhecermos o potencial que a educação não escolar possui na formação dos sujeitos que nela estão envolvidos. Consideramos, portanto, que intitulá-la de informal ou não-formal pode contribuir para acentuar ainda mais a desvalorização que sofre o conhecimento advindo de tais processos educativos.

Dadas tais considerações, é possível iniciar a análise dos conceitos centrais para o trabalho: a relação entre experiência e educação na perspectiva de Paulo Freire. Desde este momento inicial, é preciso esclarecer que a experiência é compreendida como potencialmente educativa, podendo proporcionar assim, “saberes de experiência feitos”. Mas, não se trata de cair em um extremo perigoso: o de que se a educação pode se desenvolver em todos os contextos, então a educação escolar não é necessária. Ao contrário, trata-se de reafirmar a posição de Paulo Freire de que o acesso ao conhecimento científico a todas as pessoas é fundamental, uma vez que este permite um conhecimento mais crítico da realidade. Mas há ainda um outro extremo a se evitar: o de que a educação escolar pode se desconectar da realidade concreta, da experiência existencial de homens, de mulheres, de meninos e de meninas.

Para o desenvolvimento das questões brevemente apontadas nesta introdução, após a investigação da temática, tanto pela revisão dos escritos de Paulo Freire como pela convivência com jovens e pessoas adultas em uma sala de EJA, o trabalho tomou forma no texto desta dissertação, organizada essencialmente em quatro capítulos apresentados a seguir.

O Capítulo 1 é denominado “*Educação de pessoas jovens e adultas situadas no contexto de América Latina*”. No primeiro item deste capítulo – “*Práticas sociais e processos educativos: considerações iniciais sobre a pesquisa*” – será analisada a educação de jovens e adultos em contexto de povos latino-americanos marcados pela colonização e pela exploração. No segundo item, denominado “*Sobre o histórico da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil*”, pretendemos a realização de um histórico da EJA no Brasil. E no terceiro item, intitulado “*Limitações e abrangências da Educação de Pessoas Jovens e Adultas*”, serão discutidas as questões que definem este campo educacional tão complexo.

O Capítulo 2, denominado “*Reflexões sobre o saber de experiência feito*”, é desenvolvido por meio de três itens. O primeiro intitula-se “*As experiências existenciais de Paulo Freire: resgatando a trajetória do educador*”, momento no qual são apresentadas experiências que marcaram a vida de Paulo Freire e que influenciaram sua compreensão e a construção do conceito de experiência, uma vez que estas são tomadas como contribuintes para o seu processo formativo. O segundo item – “*Concepções diversas sobre a relação entre a experiência e educação: uma análise filosófica da questão*” – destina-se à discussão de como, na história, foi compreendida a questão da relação entre a experiência e sua função para a constituição do saber. Para tanto, recorro a fontes filosóficas, de algumas das quais o próprio Paulo Freire afirma ter sofrido influência. Destaco neste momento as contribuições da fenomenologia para a compreensão da questão analisada. E, num último item deste capítulo – “*Experiência e ‘saber de experiência feito’ na perspectiva de Paulo Freire*” – é discutida qual a concepção do educador acerca dos processos educativos decorrentes das experiências existenciais de homens e de mulheres.

O Capítulo 3, denominado “*A relação entre experiência e educação nas obras de Paulo Freire*”, visa desenvolver a questão central desta pesquisa. Num primeiro item – “*A educação dialógica: um contraponto ao preconceito contra o ‘saber de experiência feito’*” – é analisada a concepção de educação para Paulo Freire, bem como de que modo esta concepção permite o rompimento com o preconceito que predomina contra a educação não escolar. Neste momento, é apresentada a importância que o autor atribui à educação escolar e remete-se à necessidade de que a mesma mantenha-se em conexão com as experiências dos seres humanos, podendo, assim, iluminá-las. Num segundo item, é apresentado o método de alfabetização de Paulo Freire, sendo este uma expressão visível de sua proposta de como o processo educativo escolar deve partir do “saber de experiência feito” de educandos e de educandas para, a partir daí, permitir um conhecimento mais crítico da realidade.

No Capítulo 4, busca-se resgatar como a questão central do trabalho – a relação entre experiência e educação nas obras de Paulo Freire – ganhou para mim, enquanto pesquisadora, nova dimensão a partir da convivência com a turma de EJA. Seu título é “*O aprofundamento dos conceitos de Paulo Freire por meio do convívio com mulheres e homens, jovens e adultos, de uma turma de EJA*”. Para tal análise, foram abordados, num primeiro item, os procedimentos metodológicos que orientaram minha inserção e participação na turma. E, no segundo item – “*Aprofundamento da compreensão dos conceitos de experiência, “saber de experiência feito” e educação a partir do estar com mulheres e homens, jovens e adultos da EJA*” – foram apresentadas as interações com os/as participantes da pesquisa, bem como as novas possibilidades de compreensão dos conceitos estudados que o convívio com elas e eles nos permitiram.

Por fim, apresento as considerações finais. Cabe destacar que estas não pretendem ser fechadas, imutáveis, dado que o conhecimento se constrói constantemente, mas sim um momento de sínteses importantes, a fim de possibilitar a melhor compreensão do trabalho, com o qual deixo agora seus leitores e suas leitoras.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS SITUADAS NO CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA

Este capítulo destina-se a analisar a educação de pessoas jovens e adultas em contexto latino-americano, mais detidamente em contexto brasileiro. Busca revelar as conseqüências da exploração colonial que tanto marcaram e marcam as relações que se dão neste território. Conseqüências estas que, não raro, impedem o reconhecimento acerca do valor das experiências vivenciadas por nós, latinos/as-americanos/as, nas mais diversas práticas sociais, e os processos educativos que nelas desenvolvemos.

1.1 Práticas sociais e processos educativos: considerações iniciais sobre o trabalho

O presente trabalho integra a linha de estudo e pesquisa denominada “*Práticas sociais e processos educativos*”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de Metodologia de Ensino, da Universidade Federal de São Carlos.

Esta linha de pesquisa destina-se à compreensão do que são práticas sociais, como se constituem e, por meio delas, como permitem a existência de processos educativos. Parte de uma concepção de que a educação não se restringe ao ambiente escolar, mas ocorre em todos os espaços. Considera, assim, que pessoas, comunidades e nações oprimidas² socialmente também vivenciam e desenvolvem processos educativos, embora muitas vezes isto não seja reconhecido por grupos dominantes e pela academia.

² No item 3 deste capítulo, esclareceremos o motivo pela escolha em utilizar o conceito de opressão em detrimento do conceito de exclusão.

O trabalho da linha de estudo e pesquisa é pautado especialmente nas formulações teóricas de Enrique Dussel, Ernani Maria Fiori, Paulo Freire e da fenomenologia existencial, em especial nos escritos de Merleau-Ponty. Portanto, estar inserida nesta linha de pesquisa significou, para mim, a possibilidade de fortalecer o estudo das obras de Paulo Freire, bem como de dedicar-me a outras leituras de autores que compartilham de posições semelhantes às de Freire.

As contribuições da linha de pesquisa foram fundamentais para esta dissertação, uma vez que analisar a relação entre experiência e educação nas obras de Paulo Freire, e como se constituem os “saberes de experiência feitos”, implica entender como se dá o processo de construção do conhecimento em contextos não escolares e escolares. Assim que as questões feitas por Silva, Garcia-Montrone, Joly, Gonçalves Junior, Oliveira e Mello (2005), docentes da linha de estudos, foram também questões que fiz a mim mesma, a fim de orientar minha investigação: “como as pessoas se educam dentro e fora da escola e de que forma o ‘fora da escola’ contribui para o dentro. Escola no sentido amplo de estabelecimento de ensino, inclusive nós da universidade” (SILVA *et al*, op. cit., p.1).

Compreender o contexto externo à escola exige uma análise do que são práticas sociais, uma vez que nelas inseridas as pessoas estabelecem relações, podendo educar-se e educar. Esta análise sobre práticas sociais foi realizada minuciosamente pelas docentes e pelo docente da linha:

Práticas sociais são relações que se estabelecem entre pessoas, pessoas e comunidade, na qual se inserem pessoas e grupos, grupos entre si, grupos e sociedade mais ampla, num contexto histórico de nação e, notadamente em nossos dias, de relações entre nações, com objetivos como:

- repassar conhecimentos, valores, tradições, posições e posturas diante da vida;
- suprir necessidades de sobrevivência, de manutenção material e simbólica de pessoas, grupo ou comunidade;
- buscar reconhecimento social dessas necessidades;
- controlar, expandir a participação política de pessoas, de grupos, de comunidades em decisões da sociedade mais ampla;
- propor e/ou executar transformações na estrutura social, nas formas de racionalidade de pensar, agir ou articular-se para mantê-las;
- manter privilégios;
- garantir direitos sociais, culturais, econômicos, políticos e civis;
- corrigir distorções e injustiças sociais;
- outros que se apresentem pois estão em permanente construção (costura) (SILVA *et al*, op. cit., p.4-5).

As práticas sociais são, portanto, tomadas de intencionalidade de quem as realiza. Assim que, pessoas, grupos e/ou nações podem atuar contra ou a favor da mudança da injusta realidade social.

Ao longo da história, não são raros os exemplos de práticas que visaram à dominação. Basta resgatarmos o processo de colonização que se impôs à América Latina para visualizar o quanto essas precisam ser combatidas.

Enrique Dussel (1998) buscou retratar o quão opressora foi a conquista europeia do mundo ameríndio. Na perspectiva do autor, houve três processos centrais para a concretização da mesma. Reconhece que houve uma dominação política, que se deu por meio da matança e do domínio físico dos habitantes que aqui viviam; uma dominação erótica, que se deu diante do domínio do conquistador em relação à índia; e uma dominação pedagógica, que se deu por meio da imposição de valores dos conquistadores aos ameríndios.

Diante desta triste realidade, encontramos em Dussel (1998) e em Octavio Ianni (1993) o alerta da necessidade de refletirmos sobre este embate entre diferentes culturas e o domínio de uma sobre a outra.

Para Dussel, é preciso pensarmos o que significa, afinal, ser latino/a-americano/a. Indaga-se, por isso, sobre “o que é que me define e me distingue de todo outro grupo humano? Como poderia explicar meu ‘sentido’, meu mundo, meu projeto, as mediações que conduzem à sua realização?” (DUSSEL, op. cit., p. 33). No mesmo sentido, Octavio Ianni considera como preocupação central de seu trabalho:

[...] compreender o que é América Latina, como se constitui e expressa, organiza e transforma. Trata-se de compreender como se dá a sua evolução, progresso desenvolvimento, modernização ou ocidentalização, envolvendo o vaivém das crises, golpes, revoluções, contra-revoluções. Simultaneamente, busca-se explicar quando se traça e destracha o seu perfil; como dialoga com a Europa e os Estados Unidos; em que se constituem as suas singularidades; quando se dá a sua produção cultural mais original. Aos poucos, revelam-se os modos pelos quais a América Latina se pensa (IANNI, op. cit., p. 11).

A formação da nação brasileira não esteve isenta de tal processo de repressão que sofreu toda a América Latina. Como observa Paulo Freire (1989), as condições estruturais de nossa formação não nos foram favoráveis para que tivéssemos a possibilidade de estabelecimento de uma sociedade democrática. Ao contrário, fomos explorados comercialmente, uma vez que interessava aos colonizadores as vantagens econômicas que nossa terra podia oferecer-lhes.

Faltou aos colonos que para cá se dirigiam, ânimo fundamental, que teria dado, possivelmente, outro sentido ao desenvolvimento de nossa colonização. Faltou-lhe integração com a colônia. Com a terra nova. Sua intenção preponderante era realmente a de explorá-la. Não a de ficar nela e com ela. (FREIRE, P. 1989, p. 68).

A linha de pesquisa “*Práticas sociais e processos educativos*” compreende que a reflexão e a discussão acerca da condição de sermos latinos/as-americanos/as não se apresentam como sendo de pouca valia. Ao contrário, envolve o conhecimento de nossa própria cultura, ou melhor, tal como enfatiza Alfredo Bosi (1992), de nossas próprias culturas, o que implica a recusa de modelos impostos por países considerados superiores.

Neste sentido, também Bosi (op. cit.), em “*Cultura brasileira e culturas brasileiras*”, fornece contribuições para tal reflexão, as quais nos permitem atentar para as diferenças culturais que se manifestam em nossa nação. Para o autor, não há uma unidade que nos permita falar em cultura brasileira, pois existem diversas culturas, tais como cultura erudita, popular, de massa e cultura criadora individualizada.

Paulo Freire (2003a), semelhante ao posicionamento de Bosi, ressalta a necessidade de busca de criação de um multiculturalismo. Enfatiza que esse permite a convivência de diferentes culturas. Mas ressalta que essa convivência não se dá naturalmente, sendo fundamental, por isso, decisão, mobilização, união e organização de grupos. Freire acredita que tais elementos permitiriam a grupos considerados “minoritários” e oprimidos – homossexuais e negros por exemplo –, unirem-se em suas diferenças e, principalmente, semelhanças, fortalecendo a luta pela conquista de respeito e de direitos. Eis a defesa do educador pela unidade na diversidade.

As chamadas minorias [...] precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar *a unidade na diversidade*, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical. (FREIRE, P., op. cit., p. 154).

Para Silva, Garcia-Montrone, Joly, Gonçalves Junior, Oliveira e Mello (2005), reafirmar a busca de criação de um multiculturalismo mostra-se fundamental, uma vez que:

A América Latina tem uma grande diversidade cultural e étnica na sua composição. Os países que a compõem apresentam singularidades e semelhanças. Cada país tem uma história, relações sociais, tradições, culturas próprias, essa é sua singularidade, mas também há muitas semelhanças, muitos conflitos e problemas em comum (SILVA *et al*, op. cit., p.3)

Cabe reconhecer, portanto, que nas mais diferentes práticas sociais revelam-se diferentes manifestações culturais. Daí que a experiência gestada numa prática social, envolvida numa determinada cultura, pode implicar o desenvolvimento de processos educativos específicos para um grupo cultural. Neste sentido, Silva, Garcia-Montrone, Joly, Gonçalves Junior, Oliveira e Mello (2005), ressaltam que:

[...] os processos educativos decorrem da vivência de práticas sociais, sendo por elas desencadeados, conformados, consolidados, referentes a informações, valores, competências, atitudes, posturas, geradoras de significados. Assim, esses processos se dão em diversas práticas sociais, sejam escolares, sejam não escolares (SILVA *et al.*, 2005, p. 6).

Tendo em vista que a educação não se limita ao espaço da instituição escolar, consideram que as pessoas estão em constante processo educativo. Ressaltam que a diversidade de modos de viver, de educar e educar-se, ao invés de ser fator impeditivo, é um fator que contribui para a formação de homens e de mulheres.

Referindo-se à formação, Silva e Araújo-Oliveira (2004), afirmam que é “um processo em que os sujeitos se apropriam do mundo de que fazem parte significando-o e significando-se. Desta forma se desenvolvem enquanto pessoas” (SILVA; ARAÚJO-OLIVEIRA; op. cit., p.1). E prosseguem: “a formação de cada pessoa-cidadã resulta de trocas entre subjetividades que se articulam na con-vivência ou na negação da possibilidade de con-vivência” (SILVA; ARAÚJO-OLIVEIRA, op. cit., p. 2).

Recorrendo às contribuições de Ernani Maria Fiori (1986), o papel da subjetividade no processo de formação, na verdade intersubjetividade, uma vez que há comunicação de consciências, assim se apresenta:

A comunicação das consciências (a intersubjetividade) supõe um mundo comum. Se cada um constituísse seu mundo, esse não poderia ser a mediação para o encontro das consciências, e essas se comunicariam sem o mundo – o que não é o caso, pois somos seres encarnados – ou não se comunicariam. Uma vez mais, as consciências não se encontram, mas se constituem em intersubjetividade originária. (FIORI, op. cit., p. 5).

Para os docentes da linha de pesquisa, a intersubjetividade é característica fundamental para a existência da experiência:

[...] ao nos referirmos à experiência acreditamos que esta só é possível de corpo encarnado, de nosso ser dotado de intencionalidade, e que não há experiência vivida sem a intersubjetividade que se dá no pano de fundo do mundo, já que *o encontro de consciência e mundo é a origem de ambos [...]* (SILVA *et al*, op. cit., p. 10).

Consideram que “a prática social é, ela própria, um lugar de experiências, onde estas se entrecortam, são construídas e desconstruídas” (SILVA *et al*, 2005, p. 10). Constroem-se e desconstroem-se à medida que as pessoas dialogam, em que se colocam em processo de comunicação de consciências, processo em que os envolvidos se educam. Assim sendo, “as pessoas se formam especialmente na experiência” (SILVA *et al*, op. cit., p. 7) e “a experiência, nas práticas sociais, inclusive na de pesquisar, é uma tessitura de significados que não é tecida sozinha” (SILVA *et. al.*, op. cit., p. 10).

As orientações realizadas pelas docentes e pelo docente da linha de estudo em relação à atividade de pesquisa não foram poucas, dado a descrença historicamente arraigada acerca da possibilidade de processos educativos fora do mundo escolar. Assim, buscando combater equívocos no ato de pesquisar, algumas leituras foram recomendadas para contribuir para esta orientação.

Victor Vincent Valla (1996) nos alerta o quão difícil é para que profissionais de diversas áreas de atuação aceitem que membros da classe popular – pessoas humildes, moradores da periferia – são capazes de produzir conhecimento. Entretanto, para Valla (op. cit.), há sim um saber típico desta classe. Neste sentido, o autor ressalta que ao atuarmos como mediadores entre a classe subalterna e a sociedade em geral, devemos compreender a fala dos indivíduos com especial atenção e cuidado com as nossas interpretações, as quais não podem ter apenas como referência nosso saber profissional.

A atenção prestada ao que a população pobre está falando não pode ser mais apenas feita com ‘educação’, mas sim, porque é necessário completar uma equação capenga que freqüentemente inclui apenas uma das partes do conhecimento – a do mediador (VALLA, op. cit., p. 187).

Cuidar de nossa interpretação implica deixar que grupos oprimidos nos revelem sua visão de mundo ao invés de impor a nossa. Implica recusarmos o ato de falar *para e/ou pela* classe popular. Somente os próprios homens e as próprias mulheres que

ocupam esta posição podem nos revelar seus valores, suas idéias e seus modos de viver, pensar e agir. Pois, tal como indica Ernani Maria Fiori (1986), “o homem não pode libertar-se se ele mesmo não protagonizar a sua própria história, se não toma a existência em suas mãos”(p. 3).

No mesmo sentido, Paulo Freire (2005a) afirma que se falamos *para e/ou pelos* oprimidos, qualquer intenção de generosidade para com estes é apenas falsa generosidade.

A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do ‘demitido da vida’, medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos ‘condenados da terra’. A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém dos ‘condenados da terra’, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira. (FREIRE, P., op. cit., p. 33-34)

Diante de tal compreensão, Freire (2003a) alerta que, para a concretização da educação que vise à libertação de homens e mulheres em condição de opressão, é necessária uma revisão do papel da universidade. Freire reivindica que esta esteja a serviço dos interesses populares e que busque a compreensão da leitura de mundo que faz esta classe. Adverte que não se trata de defender que a universidade deva despreocupar-se com a rigorosidade, afinal, sem esta se torna impossível uma aproximação séria às classes populares. Sua busca é por chamar a atenção para a rica relação que pode se estabelecer entre o conhecimento científico e o saber popular. Neste sentido, observa que:

Recentemente pesquisas realizadas em universidades brasileiras vêm constatando a exatidão dos achados do saber popular. Discutir, por exemplo, com os camponeses que as universidades estão comprovando alguns de seus saberes é tarefa política de alta importância pedagógica. Discussões assim podem ajudar as classes populares a ganhar confiança em si ou aumentar o grau de confiança em que já se achem. Confiança em si mesmas tão indispensável à sua luta por um mundo melhor [...] (FREIRE, P., op. cit., p. 135).

Importa, para Freire, que esta disponibilidade de estar a serviço da comunidade não se estabeleça como uma relação com interesses populistas da universidade. Por isso, ela

exige um verdadeiro *estar com* as pessoas, junto a elas atuando, a fim de construir um mundo mais justo e humanizado.

Cabe destacar que tais orientações foram fundamentais para minha inserção e participação na turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), termo II, com a qual me pus a investigar.

Ademais, estas reflexões introduzem e encaminham as questões a serem trabalhadas nesta dissertação. Tal como no item seguinte, por exemplo, quando será resgatado o histórico da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, tal análise não se faz sem se levar em conta nosso contexto de América Latina que, como nação colonizada, reflete a opressão que atinge homens e mulheres que nela habitam.

1.2 Sobre o histórico da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil

Ressaltando, uma vez mais, que neste trabalho a educação é compreendida como processo amplo, não restrita apenas à educação escolar, é preciso apontar que, neste item, ao dispor-se a resgatar o histórico da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, não será possível analisá-la com tamanha profundidade. Por isso, esta análise irá ater-se à trama de relações estabelecidas com o poder público, na busca de conquista por educação para todas as pessoas. Vale destacar que, em meio a este histórico, serão apontadas também as Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (Confinteia), convocadas pela UNESCO (United Educational, Scientific and Cultural Organization), pois, de acordo com Flecha (1994), estas se apresentam como sendo as oportunidades mais amplas de se discutir esta modalidade educativa.

Segundo Ana Maria Araújo Freire³ (1989), durante o período colonial, a educação escolar foi assumida pelos jesuítas. Estes objetivavam reafirmar os dogmas e crenças da Igreja Católica frente à Reforma Protestante que havia abalado os valores cristãos. Para a autora, a vinda dos jesuítas para o Brasil, em 1549, significou a busca por submissão e catequização dos indígenas.

³ Devido a utilização de obras de Paulo Freire e Ana Maria Araújo Freire, no caso das referências à autora usaremos seu nome inteiro ou Araújo Freire, buscando não causar dúvida ao/à leitor/a. Em citações na íntegra as referências serão feitas, segundo regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), da seguinte forma: FREIRE, P, para Paulo Freire e FREIRE, A.M.A., para a autora.

Domesticando através das interdições, sobretudo as do corpo, superestimaram o incesto, o canibalismo e a nudez. Introjetaram comportamentos de submissão, obediência, hierarquia, disciplina, devoção cristã, imitação e exemplo. Serviram-se, para isso das práticas do batismo, confissão, admoestação particular ou pública do púlpito, casamentos, missa, comunhão [...] (FREIRE, A. M. A. op. cit, p. 29).

Em decorrência desta postura, de acordo com Araújo Freire, os jesuítas “inculcaram a ideologia do pecado e das interdições do corpo” (FREIRE, A. M.A., 1989, p.41).

Mas a educação jesuítica não se destinou apenas aos indígenas. A partir de 1570, Luís de Grã⁴ considerou que os esforços em instruí-los não apresentavam resultados e optou por uma educação voltada para os filhos dos colonos (FREIRE, A. M. A., op. cit.).

Em 1759, visando à industrialização, o Marquês de Pombal confiscou os bens dos jesuítas que estavam em Portugal e nas colônias portuguesas, expulsando-os. Este momento ficou conhecido como a Reforma Pombalina. Discorrendo sobre esse fato, Ana Maria Araújo Freire (1989) considera que:

Esta reforma de Pombal, que destruiu a organização escolar jesuítica, trouxe alguns benefícios no campo educacional para Portugal, mas para o Brasil redundou em retrocesso. Ficamos treze anos sem escolas e os cursos seriados dos jesuítas foram substituídos pelas ‘aulas avulsas’ dadas na maioria das vezes por professores improvisados (e não pelos “professores régios”), nomeados que não encontraram clima para seu trabalho, frente à reação da população brasileira que não aceitava a educação leiga, em suas próprias casas, com conteúdos sem continuidade nem interligação entre as diversas disciplinas estudadas (p. 42).

Ainda segundo a autora, um ponto positivo da reforma pombalina foi o estudo na língua portuguesa em lugar do latim, língua privilegiada nos estudos jesuíticos. Ademais, houve a oficialização do ensino como função do Estado português no Brasil, o que se firmou especialmente com a vinda da família Real para o Rio de Janeiro, em 1808.

Com a chegada da corte na colônia houve uma preocupação com o preparo profissional, dada a necessidade de pessoas para servir a Coroa Portuguesa. Em virtude desta preocupação foram criados diversos cursos de ensino superior. Entretanto, o descaso com o ensino primário e secundário era visível. Acentuava-se assim, a impossibilidade da maioria das pessoas de terem acesso à educação escolar (FREIRE, A.M.A, op. 1989).

⁴ Segundo Ana Maria Araújo Freire (1989), Luís de Grã foi substituído do padre Manoel da Nóbrega no cargo de Provincial da Ordem Jesuítica no Brasil, desde o ano de 1560. A autora apontou o antagonismo entre os dois uma vez que Nóbrega optou por oferecer educação aos indígenas.

De acordo com Ana Maria Araújo Freire (1989), em 1822, a proclamação da independência política representou poucas mudanças em relação à estrutura colonial. Permaneceu o modo de produção que vinha sendo estabelecido até o momento, sustentado no tripé da escravidão negra, latifúndio e monocultura para a exportação.

Tal organização refletia-se diretamente no sistema educativo. Os escravos, que representavam mais de 25% da população, segundo dados da autora (FREIRE, A.M.A, 1989), nem sequer chegavam a reivindicar o acesso à educação, tamanha a interdição do corpo que discriminava o negro, considerado como não-cidadão.

Paradoxalmente a essa situação, a Constituição de 1824 (BRASIL, 1824), a primeira constituição brasileira, afirmava a garantia de instrução primária como sendo gratuita a todos os cidadãos. Este direito não foi permitido, porém, a uma grande parcela da população: aos indígenas, às pessoas negras e às mulheres (FREIRE, A. M. A, op.cit; DI PIERRO; HADDAD, 2000a; MARTINS, 2005). Estas foram vistas pelos jesuítas como fonte do pecado e, posteriormente, predominou a interdição do corpo feminino, uma vez que a mulher tardou a conquistar a igualdade de direito, dado que se considerava unicamente sua função de dedicação à família⁵.

Nesse período, a impossibilidade de se realizar o direito educacional, firmado apenas na constituição, foi ainda mais dificultado com o Ato Adicional de 1834 (BRASIL, 1834) que delegou a responsabilidade às Províncias de ofertar educação básica, enquanto que ao governo central caberia cuidar do ensino superior em todo o Brasil e do ensino primário e médio no Município Neutro, tal como foi chamada a capital do Império. “Assim as províncias, sem recursos humanos e econômicos, não puderam levar a bom termo, se é verdade que tal fato as interessava, nem quantitativa nem qualitativamente, o ensino primário e médio” (FREIRE, A. M. A., 1989, p. 50).

Devido a estas condições, os filhos de senhores de terras realizavam seus estudos por meio de aulas com preceptores em suas próprias casas e, posteriormente, concluíam o curso secundário, realizado na maioria das vezes no Colégio Pedro II, de custo muito elevado, localizado no Rio de Janeiro. Este colégio era o único a dispensar a condição de prestar exame para o ingresso no ensino superior (FREIRE, A.M.A., op.cit.).

Em decorrência da desestruturação do ensino primário e secundário no país, Araújo Freire aponta que foi realizada a reforma educacional Couto Ferraz, destinada ao ensino público no Município da Corte. Entretanto, segundo a autora, essa reforma extrapolou

⁵ Na obra de Ana Maria Araújo Freire (1989), a diferenciação que se estabeleceu entre o conteúdo escolar dedicado ao sexo masculino e ao sexo feminino encontra-se bastante detalhado.

os limites deste espaço e significou “[...] o primeiro sinal da unificação do ensino primário no Brasil, que só se tornaria realidade quase um século depois” (FREIRE, A. M. A., 1989, p. 91). Essa reforma, apesar de assegurar, em seu Artigo 68, que as escolas primárias da Corte eram gratuitas, continuou a impor restrições de acesso à educação para todas as pessoas. Sobre essas restrições, Araújo Freire destaca que:

Nas escolas públicas não seriam admitidos os que padecessem de moléstias contagiosas, os que não tivessem sido vacinados (não explicita, porém, contra quais doenças; certamente se referia à varíola) e os escravos, por um lado (Art. 69), e por outro, a previsão de instrução para adultos (Art. 71), dependendo da disponibilidade dos professores, tal que dificilmente se viabilizaria essa classe de estudos, pois previam-se aulas no tempo livre dos professores ‘ainda que seja em domingos e dias santos’ (FREIRE, A. M. A., op. cit., p. 92).

Podemos observar, portanto, a continuidade da condição de não-cidadãos dos escravos e a dificuldade imposta para a realização da instrução primária para pessoas adultas analfabetas.

Anteriormente à proclamação da república é ainda importante mencionar o Decreto nº 7031 A, de Leôncio de Carvalho, em 1878, que criou, no Município da Corte, cursos noturnos para adultos analfabetos. Entretanto, as dificuldades impostas às pessoas adultas para que vencessem a barreira do analfabetismo não foram poucas, dado o forte sistema de punição que se estabeleceu⁶.

Ana Maria Araújo Freire (1989) destaca, ainda, atuação ativa de Rui Barbosa, em fins do período imperial. Considera que, apesar das idéias deste serem bastante marcadas pela realidade de países europeus, sua importância deveu-se especialmente à crítica ao modo como era realizado o ensino, por se basear na memorização. Opondo-se a esta forma de educação, Rui Barbosa defendeu um método ativo, experimental. Sobre tal defesa, Araújo Freire esclarece que:

Este é um método natural que, primeiro, mostra e explica as coisas ou as idéias e, só depois, apresenta as palavras. Valoriza a observação e a prática, enfim a experiência, sendo, para isso, necessário ensinar-lhes através de coisas reais, formas reais, cores reais e sons reais (FREIRE, A.M.A, 1989, p. 107).

⁶ Na obra de Ana Maria Araújo Freire (1989) o sistema de punições e recompensas que se impôs está muito bem detalhado. Ver item 1.3

Segundo a autora, Rui Barbosa, como deputado pela Bahia, e exercendo o cargo de relator da Comissão de Instrução da Câmara, escreveu diversos pareceres sobre o ensino primário, secundário e superior. Ana Maria Araújo Freire (1989) analisa especialmente os pareceres sobre o ensino primário (devido ao fato de que seu trabalho refere-se ao analfabetismo), e constata a seriedade do estudo que Rui Barbosa realizou acerca deste. Entretanto, segundo a autora, seus pareceres jamais foram discutidos na Câmara.

Ao findar do período imperial, os dados apontam o quanto a educação estava restrita a uma elite. Segundo Maria Clara Di Pierro e Sérgio Haddad (2000a), “[...] chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta” (DI PIERRO; HADDAD, op. cit., p. 109).

Com a proclamação da República, a Constituição de 1891 (BRASIL, 1891) firmou o federalismo. Atribuiu a função das Províncias e Municípios para com o ensino básico, enquanto que a União assumiu uma maior responsabilidade com o ensino secundário e superior.

Neste momento, uma imensa maioria das pessoas continuava sem ter o real direito do exercício da cidadania. É o que podemos observar quando verificamos que a própria constituição republicana impedia a população analfabeta de participar do processo de eleição de seus representantes políticos.

Numa época em que o Brasil contava com, aproximadamente, 85% de analfabetos, excluí-los do processo eleitoral, como também as mulheres, conforme interpretação da época, era diminuir intencionalmente o número de eleitores (e sua qualidade também) e, assim, perpetuar a sociedade de direitos e privilégios de muitos poucos (FREIRE, A. M. A., 1989, p. 163).

Em 1915, segundo Araújo Freire (1989) destaca-se a criação de uma “Liga Brasileira Contra o Analfabetismo”, a qual tinha como lema: “Combater o Analfabetismo é Dever de Honra de Todo Brasileiro”. A Liga visava conseguir a obrigatoriedade do ensino primário, a fim de que o Brasil pudesse chegar ao ano de 1922 (centenário da independência do Brasil) tendo erradicado o analfabetismo. Entretanto, segundo a autora, a liga foi discriminatória e elitista, o que se pode notar nas expressões freqüentemente utilizadas, tais como: “expurgar-se da praga negra”, “cancro social da nossa pátria”, “mais funesto de todos os males”, entre outras. Em algumas das expressões explicitava-se a discriminação contra o negro, tal como fica visível na primeira delas citada.

A ideologia da inferioridade intrínseca do analfabeto é filha da ideologia da interdição do corpo. A associação entre inferioridade intrínseca do analfabeto e a cor negra, feita pela ideologia dominante, revela o preconceito, o desprezo e a tentativa de aniquilamento do negro enquanto ser. Este, que na maior parte da história brasileira foi escravo sem nenhum direito, peça de engrenagem de gerar riquezas, interdito, legalmente e de fato, de alfabetizar-se, foi estigmatizado mais uma vez, agora no discurso dos educadores de então (FREIRE, A. M. A., 1989, p. 193).

Ana Maria Araújo Freire (op. cit.) denuncia, ainda, a atuação dos representantes da “Escola Nova”, que marcaram a década de 1920 com propostas de renovação da educação escolar. Para a autora, o movimento inibiu e afastou a camada proletária de fazer suas próprias reivindicações. “Não é por acaso que as reivindicações dos ‘políticos’ e ‘profissionais’ para a educação coincidem com os protestos e organizações dos ‘subversivos de esquerda’ deste fim da Primeira República” (FREIRE, A. M. A., op. cit., p. 205).

Com a Revolução de 1930⁷, segundo Maria Clara Di Pierro e Sérgio Haddad (2000a), o papel do Estado passou por modificações, afirmando-se nacionalmente, ao contrário do federalismo que acabou por privilegiar o interesse de oligarquias regionais.

A Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), trouxe consigo a proposta de um Plano Nacional de Educação. Neste ficou estabelecido que o ensino primário seria gratuito e de frequência obrigatória, sendo, ainda, extensivo às pessoas adultas⁸. Tal como observam Di Pierro e Haddad (op cit), este foi o primeiro momento em que a educação de jovens e adultos, explicitamente, era afirmada em âmbito jurídico nacional.

Em 1942 foi instituído um Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), visando a ampliação deste segmento e incluindo também o Ensino Supletivo. Em 1947, tem

⁷ A Revolução de 1930, que teve como chefe civil Getúlio Vargas, pôs fim à denominada República Velha, marcada pela chamada política do “Café com Leite” devido à predominância de grupos da oligarquia agrária de São Paulo e Minas Gerais. A partir de então, Vargas governa o país durante o período de 4 anos (1930-1934), no Governo Provisório. Este período é seguido por mais três de seus mandatos: 1934 a 1937 no governo constitucional; de 1937 a 1945 no Estado Novo; e de 1951 a 1954 como presidente eleito pelo voto direto. Sobre a atuação de Getúlio Vargas é interessante ver o capítulo 4 da obra “*Pedagogia do Oprimido*”, em que Paulo Freire (2005a) discute o fato deste ser considerado como líder populista. Para Freire, Vargas efetivamente tentou uma organização da classe popular. Neste sentido Paulo Freire afirma que: “Ao apelar veementemente às massas para que se organizassem, para que se unissem na reivindicação de seus direitos e ao dizer-lhes, com a autoridade de chefe de Estado, dos obstáculos, dos freios, das dificuldades inúmeras para realizar um governo *com elas*, foi indo, daí em diante o seu governo, aos trancos e barrancos até o desfecho trágico de agosto de 1954” (FREIRE, 2005a, p. 172).

⁸ Ver Capítulo II desta Constituição, intitulado “Da Educação e da Cultura”.

origem o Serviço de Educação de Adultos (SEA). Este foi responsável pela coordenação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a qual realizou-se por meio dos recursos do FNEP (DI PIERRO; HADDAD, 2000a).

Em 1945, momento marcado pelo final da Segunda Guerra Mundial, é criada a UNESCO, a qual, segundo Di Pierro e Haddad (op. cit.), passa a alertar para a importância da educação de pessoas adultas, principalmente em países subdesenvolvidos.

Em âmbito mundial, no ano de 1949, ocorre a I Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteá). Devido ao clima marcado pelo final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a Conferência considerou que a educação de pessoas jovens e adultas deveria ter em vista a geração de relações pacíficas. Entretanto, segundo Ramón Flecha (1994), esta “sirvió más para plantear a nivel internacional la importancia del tema y sus posibilidades de contribución a las necesidades sociales, que para desarrollar importantes elaboraciones al respecto” (FLECHA, op. cit., p. 23).

Em 1952, o Ministério da Educação e Cultura organizou a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). E, em 1958, realizou a Campanha Nacional da Erradicação do Analfabetismo (CNEA). (DI PIERRO; HADDAD, 2000a).

Também no ano de 1958, realizou-se o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, na cidade do Rio de Janeiro. Segundo Araújo Freire (2006), neste congresso teve grande destaque a participação de Paulo Freire que, desde este momento inicial de sua carreira como educador, já possibilitava contribuições singulares para a educação de pessoas jovens e adultas da época.

Em 1960, em Montreal, realizou-se a II Conferência Internacional de Educação de Adultos. Nesta II Confinteá, segundo Flecha (1994), a luta contra o analfabetismo apresentou-se como prioritária e, por consequência, observou-se um impulso, em diversos países, das campanhas de alfabetização.

É o que se verifica no Brasil, quando no período de 1959 a 1964 surgem o Movimento de Cultura Popular, os Centros Populares de Cultura, o Movimento de Educação de Base, a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler e o Programa Nacional de Alfabetização⁹. Segundo Di Pierro e Haddad (2000a):

⁹ O auge destes movimentos se deu no período marcado pelo governo de João Goulart (1961-1964). Ana Maria Araújo Freire (2006), assim refere-se ao governo de Goulart: “Num populismo sem definições mais precisas políticas e ideológicas, suas ações governamentais oscilavam entre o que exigia a esquerda e o que impunha a direita. Assim, Jango, como era chamado [...] não conseguiu, para se manter no poder, nem o empenho, nem o sustentáculo de nenhum desses segmentos político-ideológicos (FREIRE, A.M.A., op. cit., p.128).

Grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio. Apoiavam-se no momento de democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos, mas também representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação dos ideais via prática educacional (p. 113).

Em 1964, com o golpe militar houve repressão destes movimentos como resposta à intensa agitação política e crescente participação da classe popular, a qual vinha reivindicar seus direitos.

De acordo com Di Pierro e Haddad (2000a), tentando ocupar o espaço dos movimentos anteriores, a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), dirigida por evangélicos norte-americanos atendeu aos interesses do regime militar. A Cruzada nasceu no Recife e estendeu-se para outros estados. Entretanto, com as várias críticas que surgiram em relação a mesma, a partir de 1968 esta começou a extinguir-se.

O abandono da educação de jovens e adultos, porém, era incompatível com o momento, visto que os militares almejavam tornar o Brasil uma grande potência em todos os setores.

Diante de tal preocupação, foi criado, pela Lei 5379, de 15 de dezembro de 1967 (BRASIL, 1967), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Segundo Di Pierro e Haddad (2000a), o movimento disseminou a idéia de que atuaria no sentido de livrar o país da “chaga” do analfabetismo, considerado como uma “vergonha nacional”, tal como se manifestava o presidente militar Médici (1969-1974). Assim, podemos observar que, uma vez mais, utilizou-se o discurso do analfabeto considerado como um mal para o país.

Referindo-se ao Mobral, Tânia Barbosa Martins esclarece que:

[...] nos seus 15 anos de existência, atingiu milhões de pessoas, mas não erradicou o analfabetismo no país, sendo utilizado como instrumento de controle e manipulação popular e servindo como um excelente modelo de como não se deve fazer EJA. Apesar de suas orientações metodológicas e dos materiais didáticos do Mobral reproduzirem muitos procedimentos das experiências de início dos anos de 1960, eram esvaziados de todo sentido crítico e problematizador (MARTINS, 2005, p. 90).

Ainda durante o regime militar ficou assegurado juridicamente o Ensino Supletivo, o que se fez pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 5692 de 1971 e pelo Parecer do Conselho Federal de Educação n. 699 de 1972, elaborado por Valnir Chagas. O Ensino Supletivo foi considerado como independente do sistema regular e

entendido como um instrumento que proporcionaria o desenvolvimento nacional mediante preparação de mão de obra.

O Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 70. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe, como propunham os movimentos de cultura popular, mas de uma escola que não se distinguiu por sua clientela, pois a todos devia atender em uma dinâmica de permanente atualização [...] Propunha-se realizar uma oferta de escolarização neutra, que a todos serviria. (DI PIERRO; HADDAD, 2000a, p. 117).

Na opinião de Di Pierro (2005), o Mobral e a Lei 5692/71 refletem uma concepção compensatória da educação de adultos, dado o fato de que é compreendida meramente como instrumento que permite aos/às educandos/as recuperar a aprendizagem não realizada na infância. Sobre esta concepção da educação, a autora considera que:

Ao dirigir o olhar para a *falta* de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho (DI PIERRO, 2005, p. 4).

Em 1972, em Tóquio, ocorre a III Confíntea. Segundo Flécha (1994), nesta ressaltou-se a necessidade de educação permanente diante do fracasso de algumas campanhas de alfabetização.

De acordo com Maria Clara Di Pierro e Sérgio Haddad (2000a), a Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura expediu o documento “Adult Education in Brazil” destinado à III Confíntea. Neste foi relatada a preocupação com a educação de adultos como sendo uma preocupação recente e o importante papel do governo militar, uma vez que permitiu a criação do Mobral e do Ensino Supletivo. O documento referia-se ainda à proposta de implementar um sistema de educação permanente, mas este era compreendido, basicamente, como um meio para acelerar o desenvolvimento nacional.

A IV Confíntea realizou-se em Paris, em 1985. Tal como afirma Flecha (1994), em contraposição ao contexto da época, marcado por uma crise na oferta de empregos, o clima era de otimismo na Educação de Adultos.

Naquele momento, no Brasil, o clima de otimismo foi decorrente do fim da ditadura militar e a redemocratização da sociedade, período em que ocorre um processo em que a sociedade civil se organiza, a fim de garantir direitos que haviam sido reprimidos. O

resultado de tal processo é expresso na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Esta assegurou importantes garantias para a educação de jovens e adultos. No artigo 208, afirma-se o dever do Estado para com a educação. O Parágrafo I deste artigo refere-se à garantia de “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria”. E para buscar tornar efetivo este direito, o Parágrafo VI garantiu a oferta do ensino regular noturno, de forma que pudesse adequar-se às possibilidades de frequência dos/as educandos/as. No mesmo sentido apresenta-se o Parágrafo VIII, o qual refere-se à oferta de atendimento ao/à educando/a, por meio de programas suplementares de transporte, alimentação, saúde e material didático. Ademais, tal como destacam Di Pierro e Haddad (2000b),

No texto original, o Art. 50 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 conferia um prazo de dez anos para a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo, período em que as três esferas de governo ficavam obrigadas a dedicar a esses objetivos 50% dos recursos públicos vinculados à educação (p. 8).

Com a redemocratização, o Mobral é substituído, em 1985, pela Fundação Educar – Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos. Segundo Di Pierro e Haddad (2000a), esta em muito representou a continuidade do Movimento Brasileiro de Alfabetização, mas apresentou algumas mudanças significativas, pois a Fundação apoiou iniciativas inovadoras conduzidas por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil.

Entretanto, em 1990, o governo de Fernando Collor de Mello, buscando a retirada de subsídios estatais a essa modalidade escolar extinguiu a Fundação Educar e isentou a responsabilidade da União para com a Educação de Jovens e Adultos. Surpreendidos, os órgãos públicos e as entidades civis ficaram desamparadas. Na opinião de Di Pierro e Haddad (2000a):

A medida representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, pois embora não tenha sido negociada entre as esferas de governo, representou a transferência direta da responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo, concentrando nas séries iniciais do ensino fundamental, ao passo que os Estados (que ainda respondem pela maior parte do alunado) concentram

as matrículas do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio (p. 121).

Ainda de acordo com a autora e o autor, para substituir a Fundação, o governo de Collor de Mello propôs um Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Tal proposta deveu-se mais à tentativa de demonstrar atenção para com o Ano Internacional da Alfabetização (1990) que para efetivamente contribuir para a educação de pessoas jovens e adultas. É o que fica claro quando, no ano seguinte, o programa foi extinto. Exceto algumas ações isoladas, o programa não se concretizou.

O resultado deste descaso com a educação de pessoas jovens e adultas foi que, em 1993, no governo de Itamar Franco, o qual assumiu o poder por conta do impeachment de Collor de Mello, o Brasil apresentava-se entre um dos doze países com maior índice de analfabetismo no mundo. O governo de Itamar Franco foi marcado pela elaboração do Plano Nacional de Educação. Este foi reflexo de compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtiem, na Tailândia, convocada pela Unesco, PNDU (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), Banco Mundial e Unicef (United Nations Children's Fund). Neste Plano, foram fixadas metas visando a crescente progressão no ensino fundamental tanto para analfabetos como também para pessoas jovens e adultas pouco escolarizadas (DI PIERRO, HADDAD, 2000a). Mas tal compromisso não se efetivou.

Quando eleito, em 1994, o presidente Fernando Henrique Cardoso não cumpriu as propostas estabelecidas no plano. Optou, a partir de 1995, por investir esforços numa reforma da educação pública¹⁰. Esta, entre outras medidas conferia especial atenção para com o ensino fundamental de crianças e adolescentes (de 7 a 14 anos). Assim, o investimento no ensino fundamental implicou a restrição do financiamento da educação de jovens e adultos. E para a concretização de tal medida, a criação de um Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) foi decisivo.

De acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), uma emenda à Constituição de 1988 (Emenda Constitucional 14/96),

[...] suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita. Essa formulação desobriga o Estado de uma ação convocatória e mobilizadora

¹⁰ Sobre esta reforma ver item 2.3 (p. 12-13) de “A educação de jovens e adultos no Brasil” de Di Pierro e Graciano (2003).

no campo da educação de adultos (DI PIERRO, JOIA E RIBEIRO, 2001, p. 9).

Por conseqüência desta medida, tal como alertam as autoras e o autor, sem o auxílio do governo, os estados e municípios ficaram desestimulados a investir na ampliação do campo da educação de jovens e adultos.

Concomitantemente a esta reforma, foi aprovada a Lei nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) tramitou oito anos pelo Congresso Nacional e foi elaborada por Darcy Ribeiro. Segundo Di Pierro e Sérgio Haddad (2000a), esta desprezou acordos estabelecidos anteriormente. Sobre a lei afirmam que:

A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre o subsistema de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. A flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto. Maior integração aos sistemas de ensino, de um lado, certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas, de outro, parecem ser os resultados contraditórios da nova LDB sobre a configuração recente da educação básica de jovens e adultos (DI PIERRO, HADDAD, op. cit., p. 122).

O ano seguinte, 1997, é marcado pela V Conferência Internacional de Educação de Adultos, que ocorreu em Hamburgo. Segundo Maria Clara Di Pierro e Mariângela Graciano (2003), nesta o conceito de formação de adultos passa a ser entendido como processo amplo de aprendizagem:

O alargamento que o conceito de formação de adultos adquiriu a partir de Hamburgo, passando a compreender uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada ao largo da vida, tornou particularmente complexo o monitoramento das políticas educativas. No caso brasileiro, a organização federativa do Estado, a extensão territorial, a população numerosa e a densa rede de instituições governamentais e não governamentais que intervêm na esfera pública adicionam dificuldade à tarefa (DI PIERRO; GRACIANO, op. cit., p. 2).

A segunda metade da década de 1990 foi marcada pelo surgimento de três programas federais: o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador

(Planfor). O primeiro, segundo Di Pierro (2001) “focaliza suas ações nos municípios e periferias metropolitanas com maiores índices de pobreza e analfabetismo” (p.6). A segunda iniciativa de alfabetização de adultos “[...] é dirigida a assentamentos rurais onde os índices alarmantes de analfabetismo colocam em risco até mesmo a viabilidade econômica do empreendimento” (DI PIERRO, 2001, p.6). E o terceiro, de acordo com Di Pierro e Graciano (2003) visa à ampliação da oferta de educação profissional, a fim de proporcionar a qualificação da população economicamente ativa (PEA).

Vale aqui ressaltar o papel que o Parecer da Câmara Municipal de Educação Básica – CEB 11/2000 – relatado pelo professor Jamil Cury, assumiu no contexto da EJA, no Brasil. Neste documento destaca-se a ênfase dedicada à função reparadora, equalizadora e permanente/qualificadora da EJA. A primeira trata-se da oferta da EJA como um direito civil. O documento assim expressa tal função:

[...] a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante (http://www.deja.pr.gov.br/arquivos/File/PCB11_2000.pdf)

Entretanto, tal como bem observa Tânia Barbosa Martins (2005), o Parecer apresenta ambigüidades, pois enquanto a conquista de tal direito é celebrada, a Emenda Constitucional 14/1996 já havia retirado a obrigatoriedade da oferta do ensino da EJA.

Já a função equalizadora refere-se à possibilidade do reingresso dos jovens e adultos no processo educativo, assim, “busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade” (http://www.deja.pr.gov.br/arquivos/File/PCB11_2000.pdf)

E, por fim, em relação à função permanente/qualificadora, o documento destaca a necessidade de atualização constante do conhecimento. Esta função assim se apresenta no Parecer:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação

permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (http://www.deja.pr.gov.br/arquivos/File/PCB11_2000.pdf).

Martins também reconhece as incoerências de tais funções. A autora considera que:

Nem sempre a reentrada no sistema educacional é possível, já que nem todos os municípios possuem condição de abrir sala de EJA que atendam a toda comunidade com qualidade, dificilmente estes jovens e adultos possuem condições de permanecerem na escola, e, por último, as possibilidades de atualizações e de educação ao longo da vida estão longe de se concretizarem. Mal oferecem cursos de EJA, quanto mais de atualização (MARTINS, op. cit, p. 101).

Entretanto, segundo Martins, a maior incoerência do documento é que este afirma se dedicar especificamente à EJA, porém acaba por indicar que os componentes curriculares para esta modalidade educativa devem obedecer aos do ensino fundamental e médio.

Cabe declarar a concordância com a análise da autora, visto que o Parecer foi verificado diretamente para fins de realização desta dissertação.

Em 2001, inicia-se o Programa Recomeço – Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos – criado com o objetivo de apoiar, por meio de recursos financeiros, as regiões Norte e Nordeste, sendo, para tanto, financiado pelo Fundo de Amparo à Pobreza. Sua duração foi prevista por três anos (2001-2003). Em 2003, já sob a presidência de Luís Inácio Lula da Silva, há mudança no nome do Programa, que passa a ser “Apoio a Estados e Municípios para Educação de Jovens e Adultos”, porém, sua proposta não é alterada (DI PIERRO; GRACIANO, op. cit).

Também em 2003, momento inicial do novo governo, marcado por uma alta expectativa da sociedade civil em relação a este, o Ministério da Educação anuncia a alfabetização de pessoas jovens e adultas como prioridade. E, para cumprir com o compromisso assumido, lança o Programa Brasil Alfabetizado. Para a concretização deste programa, o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) contribuem com os recursos financeiros. Segundo Tânia Barbosa Martins (2005), o Programa Brasil Alfabetizado é uma das metas mais ousadas do governo de Luís Inácio Lula da Silva, uma vez que pretendeu alfabetizar 20 milhões de pessoas no período de quatro anos.

Podemos mencionar que, no atual momento (2007), o Programa Brasil Alfabetizado encontra-se em continuidade e o site do Ministério da Educação (www.mec.gov.br) divulga-o como tendo os seguintes objetivos:

Ampliação do período de alfabetização de seis para até oito meses;
 Aumento de 50% nos recursos para a formação dos alfabetizadores;
 Estabelecimento de um piso para o valor da bolsa paga ao alfabetizador, aumentando a quantidade de turmas em regiões com baixa densidade populacional e em comunidades populares de periferias urbanas;
 Implantação de um sistema integrado de monitoramento e avaliação do programa;
 Maior oportunidade de continuidade da escolarização de jovens e adultos, a partir do aumento de 42% para 68% do percentual dos recursos alocados para estados e municípios (www.mec.gov.br).

É importante ainda destacar a recente aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Tal conquista, que se deu em 06 de dezembro de 2006, por meio da Emenda Constitucional nº 53, garantiu a alteração dos critérios de financiamento da educação que estavam estabelecidos pelo Fundef. Assim, não somente o Ensino Fundamental (6/7 a 14 anos) será beneficiado com os recursos do Fundo, mas também o Ensino Infantil, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos.

O Fundeb terá vigência de 14 anos, a partir do primeiro ano da sua implantação, que se dará de forma gradual em três anos, quando então o Fundeb estará plenamente implantado, com 20% das receitas de impostos e transferências dos Estados e Municípios (cerca de R\$ 51 bilhões) e de uma parcela de complementação da União (cerca de R\$ 5,0 bilhões). O universo de beneficiários do Fundeb é da ordem de 48 milhões de alunos da Educação Básica (www.mec.gov.br)

Embora a conquista do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação seja fundamental e positiva para a EJA, ao fazermos uma análise geral do histórico desta modalidade o que se verifica é o descaso predominante com a mesma, visto o grande número de campanhas emergenciais e a despreocupação com o oferecimento de educação ao longo da vida. Mas, como destaca Paulo Freire, em diversas de suas obras, a denúncia da realidade opressora é um momento importante para a libertação de homens e de mulheres, porém faz-se necessário também o anúncio de uma realidade mais justa. Em concordância com Freire, no item seguinte a educação de pessoas jovens e adultas continuará a ser discutida, visando compreender como se reflete a despreocupação com o oferecimento de políticas públicas voltadas para essa

modalidade educativa, mas também como ela tem encontrado e pode encontrar caminhos para se realizar como real contribuinte no processo formativo de homens e de mulheres.

1.3 Limitações e abrangências da educação de pessoas jovens e adultas

Este item visa compreender as limitações e as abrangências da educação de pessoas jovens e adultas, buscando a definição de um campo tão complexo. Em meio a esta análise, serão apresentadas, de maneira inicial, as propostas de Paulo Freire para esta área educacional.

Primeiramente, ao nos referirmos à educação de pessoas jovens e adultas faz-se importante esclarecer quem são os sujeitos que nela se envolvem. Para Marta Kohl de Oliveira (1999), é preciso ter em vista que não é somente a faixa etária que os caracteriza, mas a condição de compartilharem de condições culturais tão semelhantes. Em relação ao adulto, ela afirma que:

[...] não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalho em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (OLIVEIRA, op. cit., p.1).

Ela também analisa quem são os jovens nesse contexto e os compara com as pessoas adultas:

[...] ele é também um excluído da escola, porém, incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana (OLIVEIRA, op. cit, p. 1).

Depreendemos a partir da descrição de Oliveira (1999) que a condição de oprimidos/as marca a situação dos educandos e das educandas da educação de pessoas jovens e adultas. E aqui cabe esclarecer nossa opção pelo termo opressão ao invés do termo exclusão, ou seja, consideramos que tais sujeitos não são excluídos, mas sim oprimidos. Tal escolha só pôde ser realizada em decorrência de um estudo sobre os dois conceitos, o que nos permitiu uma decisão consciente de seus usos. Assim, buscando justificar nossa escolha, passamos a descrever algumas análises realizadas, em especial acerca do conceito de exclusão, o que nos permite evidenciar os motivos de pelos quais consideramos que seu uso não seria apropriado para este trabalho. Ganham destaque neste sentido as reflexões de Juan Carlos Tedesco e Marlene Ribeiro.

Ao analisar o fenômeno da exclusão em contexto atual, na denominada “sociedade do conhecimento”, Juan Carlos Tedesco (2002) oferece contribuições especiais para a reflexão acerca do conceito.

O autor aponta que, de início, o fato de a sociedade ter o conhecimento como centro do poder foi analisado por alguns teóricos¹¹ de modo positivo, uma vez que consideravam seu potencial de democratização. Entretanto, com a constatação de que tal democratização não se efetivou, essas análises foram substituídas por outras mais realistas.

De acordo com o autor, trata-se da necessidade de compreender um fenômeno complexo, pois a “[...] sociedade baseada no uso intensivo de conhecimentos produz simultaneamente fenômenos de mais igualdade e de mais desigualdade, de maior homogeneidade e de maior diferenciação” (TEDESCO, 2002, p. 3). Para tal compreensão, o autor ressalta a necessidade de entendimento de diversas mudanças, especialmente na organização do trabalho.

Tedesco (op. cit) afirma que, com a utilização de novas tecnologias, uma considerável quantidade de novos postos de trabalho é criada não nos setores tecnologicamente mais avançados, mas “nos serviços em que o custo do trabalho representa uma proporção importante do preço do produto” (TEDESCO, op. cit., p. 3). Como consequência, as diferenças salariais tornam-se mais marcantes. Submete-se, assim, um grande número de pessoas à situações precárias de vida.

Enfocando as características do momento de transição que estamos vivendo, Tedesco refere-se à passagem de:

¹¹ Neste sentido, Tedesco destaca Alvin Toffler

- a. uma sociedade vertical, baseada em relações sociais de exploração entre os que ocupam posições superiores, em face dos que ocupam posições inferiores;
- b. a uma sociedade horizontal, em que o importante não é tanto a hierarquia como a distância em relação ao centro da sociedade (TEDESCO, 2002, p.4).

Enquanto na sociedade vertical o que se verifica é a exploração, na atual sociedade, para Tedesco (2002), observam-se processos de exclusão. E o autor destaca que a exploração e a exclusão são completamente diferentes.

Exploradores e explorados pertencem à mesma esfera econômica e social, já que os explorados são necessários para manter o sistema. A tomada de consciência da exploração pode provocar, além disso, uma reação de mobilização coletiva e de conflito organizado pelas instituições representativas dos explorados, como os sindicatos, os partidos políticos, etc.

A exclusão, em compensação, não implica relação, mas sim divórcio. A tomada de consciência na exclusão não gera uma reação organizada de mobilização. Na exclusão não há grupo contestador, nem objeto preciso de reivindicação, nem instrumentos concretos para impô-lo. (TEDESCO, op. cit., p. 4).

Para Tedesco, a perda do poder de mobilização está atrelada, principalmente, a relações de trabalho que não mais se organizam em hierarquias, mas sim em redes cooperativas, em que todos exercem importante função. Mas o autor (2002) destaca que isso não proporciona a dissolução de relações de desigualdade, ao contrário, cria outras novas. Assim, se por um lado observa-se que a menor disfunção de uma das partes desta rede afeta seu desenvolvimento geral, o que de certa forma assemelha a importância do trabalho exercido por todos, por outro, cada parte organiza-se segundo o nível de qualificação dos trabalhadores. Daí que “os melhores tendem a agrupar-se com os melhores e os medíocres com os medíocres” (TEDESCO, op. cit., p. 6).

Dentre outros aspectos das modificações sociais e seus impactos nas formas de exclusão, o autor destaca, ainda, o quanto, na sociedade contemporânea, algumas pesquisas têm acentuado os processos excludores. Remete-se a concepções que consideram que a habilidade cognitiva, característica principal para a organização da estrutura social na atualidade, é determinada por fatores genéticos¹². O autor destaca que a validação desta concepção implica que:

¹² Neste sentido, Tedesco aponta os trabalhos de Herrnstein e Murray (1994) e Fukuyama (1999).

A informação genética permitirá prever trajetórias de vida com muito mais precisão que no passado [...] Não só as companhias de seguros podem usar essa informação para definir que tipo de tratamento oferecerão aos segurados, como os empregadores podem também aplicar esses resultados em suas políticas de recrutamento de pessoal, as escolas no recrutamento dos alunos, etc. Abre-se, assim, a possibilidade de uma sociedade organizada em novas mais virulentas formas de discriminação, baseadas no perfil genético de cada um (TEDESCO, 2002, p. 7).

Em meio a este contexto, Tedesco (2002) acredita que a educação exerce uma função importante no sentido de buscar caminhos de luta contra a exclusão.

Compreende que, com globalização, as formas tradicionais de solidariedade vêm perdendo a importância, especialmente devido à dificuldade que o sujeito tem de construir uma identidade diante dos diversos âmbitos que perpassam sua vida, tais como o local, nacional e internacional. Neste sentido, “o indivíduo isolado estaria em face de uma coletividade anônima” (TEDESCO, 2002, p. 9).

Diante de tal contexto, reconhece na educação a possibilidade de formação do cidadão ativo, capaz de opor-se às formas de exclusão. “A formação básica e universal deverá ser capaz de dotar o conjunto dos cidadãos dos instrumentos e das competências cognitivas necessárias para o desempenho de um cidadão ativo” (TEDESCO, 2002, p. 9).

A relação entre a educação e a exclusão também é investigada por Marlene Ribeiro (1999). Para a autora trata-se de nos questionarmos se a categoria analítica exclusão tem potencial para a compreensão do que ocorre nos movimentos sociais desencadeados pelas classes populares, bem como encontrar possibilidades educativas voltadas para esta classe.

Segundo a autora o conceito de exclusão substitui conceitos como marginalidade¹³ e, no âmbito educativo, o conceito de fracasso escolar¹⁴. O primeiro mostrou-se limitado “[...] porque o crescente aumento da pobreza, em vista do desemprego estrutural e tecnológico, teria obstruído os poros que permeabilizavam a relação sistema/margens, ‘despotencializando’ também, o conceito referido a essa relação” (RIBEIRO, 1999, p. 3). Já o segundo mostrou-se limitado, pois se tornou cada vez mais notável que o que ocorre não é o fracasso escolar, mas sim a expulsão de alunos e de alunas da classe popular.

Entretanto, para a autora também o conceito exclusão possui limitações, pois:

¹³ A autora indica que o conceito de marginalidade foi utilizado especialmente nos trabalhos de Dermeval Saviani.

¹⁴ A autora indica o trabalho de Maria Helena de Souza Patto, “A produção do fracasso escolar” (1990), como importante para a discussão deste conceito.

[...] designa aos excluídos um papel de meros objetos, seres amorfos que aceitam a inexorabilidade de sua exclusão, ofuscando desse modo a sua atuação como sujeitos que pressionam, que reivindicam e que, principalmente, constroem novas formas de relações entre si com a natureza e com a produção, portanto, novas práticas/concepções de educação. (RIBEIRO, op. cit., p. 7).

Ancorada especialmente nos trabalhos de Karl Marx, Ribeiro (1999) reconhece que não se trata de analisar os processos de exclusão, tal como Marx o fez, pois na atualidade os processos históricos diferenciam-se dos vividos na época em que se situa o autor, mas compreende que suas contribuições são fundamentais, principalmente no que refere ao conceito de “luta de classes”. Ribeiro critica o abandono de uma análise crítica acerca de tal conceito e reconhece que o conceito de exclusão é uma forma de mascarar a luta de classes que, segundo sua opinião, ainda se faz presente, ao contrário do que consideram certas perspectivas teóricas. Assim, são desprezadas ações de resistência dos excluídos e enfatiza-se sua impotência frente aos processos de exclusão. Em decorrência de tal concepção:

A categoria exclusão presta-se à compaixão, evidenciando uma ‘ideologia perversa’ que tanto oculta uma política deliberada de produção de exclusão quanto divide o sujeito ético em dois: colocando, de um lado, a vítima sujeita à exclusão; de outro, o sujeito da compaixão (RIBEIRO, op. cit. p. 9).

É, então, a partir das preocupações que Ribeiro nos apresenta em relação ao conceito de exclusão, que nos colocamos a investigar um conceito que fosse capaz de englobar também as potencialidades de luta que possuem os homens e as mulheres contra situações de repressão. Neste sentido, os trabalhos de Paulo Freire ganham especial destaque.

Apoiando-me no referencial teórico de Paulo Freire, considero, assim como Ribeiro (op. cit.), que se faz necessária uma oposição à idéia do desaparecimento da “luta de classes”. Assim o faz Freire, especialmente em “*Pedagogia da esperança*” (2003a).

Os discursos neoliberais, cheios de ‘modernidade’ não têm forças suficiente para acabar com as classes sociais e decretar a inexistência de interesses ‘antagônicos’ entre elas, como não têm forças para acabar com os conflitos e a luta entre elas. O que acontece é que a luta é uma categoria histórica. Tem por isso historicidade. Muda de espaço-tempo a espaço-tempo. A luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas. Os acordos fazem parte igualmente da luta (FREIRE, 2003a, p. 93).

Ao apontar os interesses antagônicos entre as classes sociais, Freire, junto a Faundez, considera que tal antagonismo deve-se a uma relação entre opressores e oprimidos. E dedicando-se a analisar as ações dos oprimidos enfatizou o potencial de resistência que têm. Sobre tal posição, os autores afirmam que:

Se nos recusarmos a conhecer essas formas de resistências porque, antidialeticamente aceitamos que tudo entre elas vem sendo reprodução da ideologia dominante, terminamos caindo nas posições voluntaristas, intelectualista, nos discursos autoritários cujas propostas de ação não coincidem com o viável dos grupos populares. A questão é como nos acercamos das massas populares, para compreender os seus níveis de resistências, onde se encontram entre elas, como se expressam e trabalhar então para isto (FAUNDEZ; FREIRE, P. 2002, p. 39).

Compartilhando da posição de Freire, esclarecemos que não estamos buscando mascarar a realidade, considerando não haver repressão, mas, por outro lado, não consideramos que esta se dê passivamente, sem enfrentar resistência. Assim, compreendemos que o que ocorre não são os processos de exclusão, capaz de aniquilar totalmente os sujeitos, mas sim os processos de opressão, que envolvem sempre uma reação dos sujeitos atingidos.

Compreendidos, assim, os processos de opressão que marcam os sujeitos da educação de pessoas jovens e adultas, buscaremos apresentar o quanto esta modalidade educativa tem se mostrado forte ou não para enfrentar esta realidade e atuar para transformá-la.

Começamos discutindo as altas taxas de analfabetismo, reflexo do descaso com a educação de jovens e adultos e, por conseqüência, com a condições de opressão que estes sofrem. De acordo com Mayra P. Moura, Vera Masagão Ribeiro e Claudia L. Vóvio (2002), a análise sobre o analfabetismo veio sendo modificada segundo orientações da Unesco. Em 1958, este órgão definia como alfabetizada a pessoa que fosse capaz de ler e escrever um enunciado simples, entretanto, frente às demandas cada vez mais exigentes da sociedade, a Unesco, vinte anos depois, passou a utilizar-se da definição de alfabetismo funcional, em que a pessoa é considerada alfabetizada desde que seja capaz de fazer uso da leitura e escrita nos mais diversos contextos. “A questão não é mais apenas saber se as pessoas sabem ou não ler e escrever, mas também o que elas são capazes ou não de fazer com essas habilidades” (MOURA, RIBEIRO, VÓVIO, 2002, p. 3).

Segundo estas autoras, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), buscando seguir as orientações da Unesco, a partir da década de 1990, passou a divulgar as

taxas de analfabetismo funcional considerando o critério de as pessoas terem cursado ou não até a quarta série do ensino fundamental. Em contraponto, tal como observam Moura, Ribeiro e Vóvio, países da América do Norte e da Europa, consideram o mínimo de oito ou nove anos para alcançar o alfabetismo funcional.

Segundo dados do Ministério da Educação (www.mec.gov.br), o analfabetismo atinge 16 milhões de pessoas acima de 15 anos. Como observa Maria Clara Di Pierro e Mariângela Graciano (2003), as taxas de analfabetismo revelam também diversas desigualdades no Brasil. Enquanto que no Nordeste o índice é de 26,2%, no Sul é de 7,7%. Na zona rural o índice é de 42,6%, enquanto que no meio urbano é de 10,2%. Ademais, a renda é outro fator a ser verificado. Para famílias com renda inferior ao salário mínimo, o analfabetismo é de 28,8%, enquanto que para aquelas que têm renda entre cinco e dez salários mínimos é de 4,7%¹⁵. Também a taxa em relação à população negra continua a refletir as discriminações que esta sofreu ao longo de um percurso histórico. Entre a população negra a taxa de analfabetismo é de 20%, enquanto que para a população branca é de 8,3%¹⁶.

Em relação à análise dos dados referentes ao analfabetismo entre homens e mulheres, as autoras afirmam que “certas equidade de gênero foi alcançada nas faixas etárias mais jovens, mas não nos grupos de idade mais avançada, o que fez com que as mulheres ainda fossem a maioria (51%) entre os analfabetos computados em 2000” (DI PIERRO, GRACIANO, 2003, p. 8).

Di Pierro e Graciano (op cit) apontam ainda que 48,7% dos analfabetos encontram-se entre as pessoas com 50 ou mais anos de idade. Mas alertam que “o analfabetismo não é um fenômeno do passado, restrito aos idosos, entre as pessoas não alfabetizadas em 2000, quase 2 milhões eram jovens entre 15 e 24 anos, e 1,4 milhão eram adolescentes de 10 a 14 anos” (p.8).

Requerer dos órgãos governamentais uma educação capaz de superarmos estas altas taxas de analfabetismo é fundamental, dado que, tal como observam Sheila C. F. Sales e Roseli R. Mello (2006), “para muitos, o acesso à educação só é possível pela escola pública [...]” (p. 109). Entretanto, quando se trata da educação escolar voltada para o atendimento de pessoas jovens e adultas há posicionamentos diferenciados em relação a esta questão. Como observam Sales e Mello (op. cit.), para alguns autores, tal como Carlos Rodrigues Brandão,

¹⁵ As autoras apontam que a fonte deste dado foi o INEP. Mapa de analfabetismo no Brasil. 2003. Esta fonte foi consultada diretamente: www.inep.gov.br

¹⁶ As autoras indicam o site www.ipea.gov.br/pub/Desigualdades_raciais.ppt como fonte deste dado.

não é possível, por meio da escola pública, oferecer uma educação apropriada para as classes populares.

Recorrendo à obra “*Saber e ensinar: três estudos de educação popular*”, de Brandão (1984), é possível verificar a postura de descrença do autor em relação ao papel da instituição escolar. Segundo Brandão, após a independência dos países da América Latina, houve um esforço por parte de intelectuais, educadores e políticos em prol da democratização do ensino escolar. Neste momento, foi utilizada pela primeira vez, intencionalmente, a expressão “educação popular”. Entretanto, Brandão discorda que ela ainda carregue o mesmo significado, pois, especialmente na primeira metade da década de 1960, a educação popular pôde realmente se realizar, o que se fez por meio dos movimentos sociais. Neste sentido, o autor remete-se à importância que teve o Movimento de Educação de Base (MEB) e os Movimentos de Cultura Popular. Considera, portanto, que os movimentos sociais é que são capazes de proporcionar a educação popular, realmente voltada para atender aos anseios da classe popular, pois dela surge; o mesmo não se dá na educação escolar.

O ensino gratuito da escola pública, no interior de educação de sociedades regidas pela desigualdade, menos por suas deficiências do que por suas atribuições políticas e sociais, diferencia a distribuição do saber escolar e as condições de acesso e permanência na escola. Conseqüentemente, ao mesmo tempo em que a todos atribui algum conhecimento, ao fazê-lo persistentemente de modo desigual, compromete-se com um processo de reprodução da própria desigualdade de participação das pessoas nas relações de trabalho, de poder e de criação de cultura (BRANDÃO, 1984, p. 23).

Em decorrência de tal compreensão, Brandão critica a educação de pessoas jovens e adultas, denunciando-a como uma educação compensatória para pessoas consideradas em desvantagem tanto no processo educativo escolar como também em relação ao valor de sua cultura. Segundo Brandão (op. cit.), “[...] a própria educação de adultos e suas formas derivadas não conseguiram escapar de serem, pelo menos em parte, um instrumento compensatório e *a posteriori* de oferta tardia do saber necessário à participação do subalterno na vida social” (p.24). E ainda:

Ao se tornar mais eficiente, institucional e aceita, pouco a pouco a educação de adultos tendia converter-se em uma espécie de trabalho educativo barato e francamente compensatório, cuja estabilidade permitiria recuperar permanentemente os desperdícios do sistema escolar seriado, integrando à vida social e a situações restritas e pouco

ameaçadoras de “mudanças e desenvolvimento”, frações sucessivas de cidadãos educados, às vezes ativos e participantes, ainda que repetidamente subalternos (BRANDÃO, op.cit., p. 25-26).

Brandão (1984) refere-se ainda à importância que teve a concepção de educação permanente, a qual, diferentemente da educação popular que nasceu na América Latina, veio da América do Norte e da Europa, ao final dos anos 1960. Aponta que a educação permanente também se opôs ao caráter compensatório da educação de adultos, mas “[...] em momento algum eles enfatizaram [...] uma direção popular ou, pelo menos, uma participação ativa das classes populares em projetos de uma significativa transformação social” (BRANDÃO, op. cit., p. 63).

Em concordância com Carlos Rodrigues Brandão, o presente trabalho considera que a educação popular, capaz de permitir que as pessoas que nela se envolvam assumam o papel de sujeitos ativos na construção da história é realmente fundamental. Porém, há discordância quanto à atribuição da escola como sendo incapaz de promovê-la. Sobre este posicionamento exerce especial influência o pensamento de Paulo Freire.

Embora grande parte dos trabalhos de Freire tenha se dado no seio dos movimentos sociais, o educador não desprezou a função que têm as instituições escolares, ao contrário, buscou ressaltar as possibilidades de nestas se exercer uma educação voltada para o fortalecimento da classe popular, a fim de que assumam seu papel na sociedade. Sobre esta questão, Freire, em entrevista registrada na obra “*Educação popular: um encontro com Paulo Freire*”, de Rosa Maria Torres, afirma que:

[...] a educação popular se dá e pode dar-se dentro do espaço escolar, mesmo numa sociedade burguesa. Não deve rejeitar o espaço da escola, esperando o triunfo revolucionário para convertê-la num espaço em favor das classes populares. Mesmo numa sociedade burguesa como a nossa, a brasileira, há muito a fazer neste terreno (TORRES, 1987, p. 85).

Para Freire, importa não o local em que se dá a educação, mas o reconhecimento de que o ato de educar é sempre diretivo, ou seja, ao educar atua-se contra ou a favor de alguém, sendo, por isso, impossível a neutralidade no processo educativo. Daí que, ainda que regido por uma lógica elitista, que visa a manutenção do *status quo*, o sistema escolar não é capaz de impedir que o/a educador/a, consciente de sua atuação a favor da classe popular, exerça seu trabalho neste sentido. Ademais, Freire considera que a educação popular não se realiza mediante a desvalorização da cultura de homens e de mulheres da classe popular, mas encontra nela seu sentido, buscando com ela contribuir.

Compartilhando da posição de Freire, é possível afirmar que a educação de pessoas jovens e adultas encontra espaço na instituição escolar para manifestar-se como educação popular. Não se trata, porém, de desconsiderar suas limitações nesse espaço, mas sim de reconhecer as possibilidades de suas abrangências para além do *locus* da escola. Isto é, a educação escolarizada de pessoas jovens e adultas deve estimular a participação dos/as educandos/as na vida social, política e econômica do país, valorizando a participação destes/as nos movimentos sociais, nos quais possam atuar de maneira autônoma.

Cabe, então, polemizar o termo “educação de jovens e adultos” visando compreendê-la. O presente trabalho considera que a educação de jovens e adultos, que se faz pela escola, caracteriza-se, ou deve se caracterizar, como educação popular. Como tal, este campo educativo, de maneira mais acentuada que qualquer outro, não se restringe à escola, mas extrapola seus limites, encontrando nos movimentos sociais a maior possibilidade de manifestação do comprometimento de homens e de mulheres com uma sociedade mais justa.

No mesmo sentido, as análises de Arroyo (2005) e de Dayrell (2005) trazem contribuições, quando ambos enfatizam que não é por acaso que esta etapa escolar assume a denominação de Educação de Jovens e Adultos, ao invés de ser nomeada como “Ensino de Jovens e Adultos”, tal como acontece, por exemplo, com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Para os autores, trata-se de reconhecer que este campo educativo envolve sujeitos e não apenas pessoas na condição de alunos/as. E como sujeitos devem ser valorizados pelas suas potencialidades de participação na vida social e cultural.

As contribuições de Arroyo (op. cit.) são de grande importância, uma vez que consideram que a definição da EJA necessita de uma visão mais positiva. Referem-se às condições favoráveis que têm se estabelecido para a sua configuração como um campo específico de políticas públicas, o que, para o autor, pode ser observado com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)¹⁷, as lutas pela aprovação do Fundeb (na época ainda não aprovado) e as ações da sociedade que têm demonstrado uma preocupação cada vez maior com a educação de jovens e adultos, mobilizando-se por meio de organizações não governamentais (ONGs) e movimentos sociais, dentre os quais ele destaca o Movimento dos Sem Terra (MST).

Mas, para Arroyo (op. cit.), o que há de mais positivo na configuração deste campo educativo é a participação crescente da juventude, que, em sua opinião, ao contrário de apresentar-se como aspecto negativo, conflituoso, uma vez que exige o convívio entre diferentes faixas etárias, pode representar a possibilidade de somar forças para o

¹⁷ Órgão do Ministério da Educação (MEC), criado em julho de 2004.

protagonismo dos/as educandos/as da EJA. Isto porque, também como as pessoas adultas, as/os jovens buscam espaços amplos para manifestarem suas identidades culturais.

Diante de todas estas considerações, ainda que reconheçamos a dificuldade de definir a educação de pessoas jovens e adultas, podemos apontar um aspecto em especial que a caracteriza: seu caráter político. Não se trata da mera transmissão de conhecimentos, mas do compromisso com a libertação dos seres humanos de situações que os oprimem, do compromisso com a oportunidade que têm de escolherem seu futuro, de decidirem de maneira autônoma, de compreender com maior profundidade o mundo em que se inserem e as possibilidades de modificá-lo. Enfim, a complexidade da educação de pessoas jovens e adultas não implica a sua desvalorização, ao contrário, a enfatiza sua importância. E, assim, a temos como parte do anúncio da transformação das relações injustas e desiguais que enfrentamos na atual sociedade.

Nos capítulos seguintes, as possibilidades de contribuição da educação de pessoas jovens e adultas para com a formação dos seres humanos serão aprofundadas por meio do desenvolvimento da questão central do trabalho: a relação entre experiência e educação nas obras de Paulo Freire.

CAPÍTULO 2

REFLEXÕES SOBRE O “SABER DE EXPERIÊNCIA FEITO”

Este capítulo destina-se à compreensão de como se constituem, na concepção de Paulo Freire, os “saberes de experiência feitos”. Entretanto, tal análise não se fará isolada da compreensão de quem foi Freire e quais os trabalhos que desenvolveu. Será preciso, ainda, situar a questão que se busca investigar, o que farei recorrendo a fontes filosóficas, algumas das quais Paulo Freire reconhece ter sofrido influência.

2.1 As experiências existenciais de Paulo Freire: resgatando a trajetória do educador

*“As vezes nós é que não percebemos o ‘parentesco’ entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de ‘soldar’ conhecimentos desligados e, ao fazê-lo iluminar com os segundos, a precária claridade dos primeiros”
(FREIRE, P., “Pedagogia da esperança”, p. 19)*

Resgatar a trajetória que o grande educador brasileiro e também do mundo percorreu exige, antes de tudo, responsabilidade. São diversos os trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire em prol de uma educação democrática. Diversos também são os desafios enfrentados para que seus trabalhos pudessem se concretizar. Verdade é que Freire não deixou vencer-se pelas dificuldades que surgiram. O resultado de tanta coragem e vontade de lutar por um mundo mais livre e humanizado será relatado nessa dissertação e, em especial, neste item em que serão explicitadas as principais experiências que marcaram sua vida.

Para a realização deste item, a obra de Ana Maria Araújo Freire, “*Paulo Freire: vida e obra*” (2006), foi de grande importância, uma vez que a autora conseguiu reunir

uma imensa quantidade de informações acerca da vida e dos trabalhos de Freire. Para além desta obra, serão utilizadas obras do próprio Paulo Freire, visto que ele referiu-se por diversas vezes a momentos de sua vida pessoal, apontando os caminhos de suas experiências que o levaram aos trabalhos que realizou.

Paulo Reglus Neves Freire, conhecido nacional e internacionalmente como Paulo Freire, nasceu no Recife, em 19 de setembro de 1921, na Estrada do Encanamento, bairro da Casa Amarela. O pai, Joaquim Temístocles Freire, do Rio Grande do Norte, exercia o cargo de oficial de Polícia Militar de Pernambuco e a mãe, Edeltrudes Neves Freire, era bordadeira. Joaquim e Tudinha, modo como Freire afirma que a mãe era conhecida, tiveram quatro filhos, sendo Paulo Freire o mais novo (FREIRE, P.; GUIMARÃES, 1982).

Os relatos de Paulo Freire sobre o contexto da formação familiar, expressam a possibilidade que teve de experienciar a liberdade, a criatividade, o diálogo e a tolerância. Referindo-se ao pai e à mãe, afirma: “com eles aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos [...] As mãos de meu pai não haviam sido feitas para machucar seus filhos, mas sim para ensinar-lhes a fazer coisas” (FREIRE, P., 1980, p. 13-14).

Os elogios de Freire são expressos em relação à atuação do pai, uma vez que este deixou repercutir na educação dos filhos o senso da disciplina, sendo esta, para o educador, uma das virtudes que um militar pode e deve desenvolver. A disciplina, entretanto, jamais tornou-se autoritarismo, tal como aponta em “*Sobre educação: diálogos*”, “isso é que considero excelente nele; porque a disciplina é absolutamente fundamental, eu acho, mas desde que ela seja a expressão de uma relação harmoniosa entre pólos contraditórios, que são a autoridade e a liberdade” (FREIRE, P.; GUIMARÃES, 1982, p. 18).

Em relação à mãe, o educador afirma que esta era católica, boa e justa. A religião da mãe influenciou Freire a seguir o catolicismo. “Escolhi a religião de minha mãe e ela auxiliou-me para que a eleição fosse efetiva” (FREIRE, P., 1980, p. 13).

Freire lembra que ao pai, “[...] espiritista embora não fosse membro de círculos religiosos” (FREIRE, P., op. cit., p. 13), numa atitude admirável, coube respeitar tanto as crenças religiosas da mulher quanto a opção do filho. “O respeito de meu pai pelas crenças religiosas de minha mãe ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais. Recordo-me ainda hoje com que carinho escutou-me quando disse-lhe que queria fazer minha primeira-comunhão” (FREIRE, P., op cit, p. 13).

Ainda em relação aos pais, Freire afirma que “[...] eles eram muito bons educadores, mas não tinham nenhuma formação de professor” (FREIRE, P.; GUIMARÃES,

op. cit., p. 16-17). O pai havia estudado pouco mais que a mãe; tinha chegado a cursar o ginásio completo, no Rio Grande no Norte, e falava muito bem francês. Apesar da pouca escolaridade do pai e da mãe e da cultura patriarcal, extremamente “macha”, nas palavras de Paulo Freire (FREIRE, P.; GUIMARÃES, op. cit), que havia marcado ambos, o educador considera que estes fatores não repercutiram na educação familiar que vivenciou.

Freire pôde receber não somente uma formação em que fosse compreendendo valores morais, como também pôde ser alfabetizado pelos pais. Sobre este processo o educador afirma que “[...] eles me alfabetizaram partindo de palavras minhas, palavras da minha infância, palavras de minha prática como criança, da minha experiência, e não de palavras deles” (FREIRE, P.; GUIMARÃES, 1982, p. 14) . E destaca ainda que

não que eles tivessem feito daquele espaço a escola minha. E isto é que eu acho formidável: a informação e a formação que me iam dando se davam num espaço informal, que não era o escolar, e me preparavam para este, posteriormente” (FREIRE, P., GUIMARÃES, op. cit., p. 15).

O ambiente em que isto aconteceu, no quintal de sua casa, à sombra de uma mangueira, foi lembrado pelo educador em algumas de suas obras, afirmando que os gravetos da mangueira eram utilizados como giz e o chão como lousa.

Tendo tido a oportunidade de vivenciar tais relações familiares, Freire afirma que teve uma infância feliz. Recorda que as dificuldades começaram a surgir em 1929, por conta da crise na Bolsa de Valores de Nova Iorque que teve reflexos no Brasil e no mundo. Esta obrigou sua família a mudar-se para Jaboatão, uma cidadezinha que distava 18 quilômetros da capital pernambucana e que atualmente é integrada economicamente ao Recife¹⁸.

Em Jaboatão, local no qual permaneceu dos 10 aos 20 anos, Freire relata ter vivido experiências que o marcaram profundamente. Aos 13 anos passou pela dor da perda do pai e, a partir daí, viu o sofrimento e a luta de sua mãe para garantir o sustento dos filhos.

Neste momento, Freire afirma que as condições materiais em que viveu foram bastante difíceis, tendo chegado a ponto de passar fome. “Tive a possibilidade de sentir fome. E digo possibilidade porque acho que essa experiência me foi muito útil” (FREIRE, P.; HORTON, 2005, p. 14).

Apesar das dificuldades, também foi possível que guardasse boas recordações deste espaço e tempo. Segundo Araújo Freire, em nota explicativa da obra “*Pedagogia da*

¹⁸ Apesar de dedicar-se em algumas obras a relatar momentos da infância, destaco o livro “*Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha práxis*”, pois neste, esta fase de sua vida se encontra bastante detalhada.

Esperança”, Paulo Freire teve a amizade dos meninos do povo para brincar, começou a namorar, e pôde ainda prosseguir nos estudos. De acordo com a autora, a vivência de Freire em Jaboatão “[...] foi um espaço tempo de aprendizagem, de dificuldades e de alegrias vividas intensamente, que lhe ensinaram a harmonizar o equilíbrio entre o ter e o não-ter, o ser e não-ser, o poder e o não-poder, o querer e o não-querer” (2003a, p. 222).

Também em Jaboatão, Freire concluiu a escola primária, a qual cursou com imensa dificuldade devido a falta de condições e até mesmo a fome que enfrentava.

Aos dezesseis anos de idade, Freire inicia o nível secundário, momento no qual afirma que “[...] ainda escrevia rato com dois rr” (FREIRE, P., 1980, p. 14). Segundo Ana Maria Araújo Freire (2006):

De Jaboatão ia diariamente de trem para a capital pernambucana, já com dezesseis anos de idade, porque lá não havia escolas oferecendo o nível secundário de ensino, para freqüentar as aulas do primeiro ano desse curso no Colégio Francês Chateaubriand [...]. Na verdade, não sendo este um colégio “equiparado” – a legislação da época exigia a equiparação de todos os cursos secundários do país ao Colégio de Pedro II, do Rio de Janeiro, tido desde os tempos imperiais como modelo de instituição secundária a seguir, obrigatoriamente –, o Colégio 14 de Julho, que funcionava no bairro de São João, desobedecendo à lei e driblando a fiscalização, se prestava a ser a “casa oficial” onde se realizavam os “exames de admissão” e se submetiam aos exames finais do ano letivo os alunos do Colégio Francês Chateaubriand. Paulo, portanto, era aluno de um educandário que não tinha “equiparação”, e que, para dar validade aos seus ensinamentos e diplomas, usava esse artifício (FREIRE, A.M.A, op. cit., p. 49).

Após este primeiro ano do nível secundário, Freire ingressa no Colégio Oswaldo Cruz, graças a sua mãe que, diante das dificuldades financeiras, viajava todos os dias para o Recife a fim de conseguir uma bolsa de estudos para seu filho mais novo. E já sem esperança, recebeu um sim de Aluizio Pessoa de Araújo, diretor do Colégio. Freire, então, ingressou neste educandário, no qual completou sete anos dos estudos secundários – curso fundamental e pré-jurídico. Aos vinte e dois anos, foi aprovado na Faculdade de Direito do Recife (FREIRE, A. M. A., op. cit.)

Em 1944, aos vinte e três anos, Freire casou-se com Elza Maia Costa de Oliveira. Segundo ele, “com ela prossegui o diálogo que aprendera com meus pais. De nós vieram ao mundo cinco filhos, três moças e dois meninos, com que ampliamos a nossa área dialogal” (FREIRE, P., 1980, p. 15).

A influência da esposa seria decisiva na vida de Paulo Freire. Sendo Elza professora primária e depois diretora de escola, foi a partir do casamento que Freire passou a interessar-se pela educação. “Estudava mais Educação, Filosofia e Sociologia da Educação que Direito, curso de que fui um aluno médio” (FREIRE, P., 1980, p. 15).

Ainda durante o curso de Direito, Freire trabalhou no Colégio Oswaldo Cruz, primeiramente como “auxiliar de disciplina” e depois como “professor de língua portuguesa”. Segundo Ana Maria Araújo Freire (2006):

Com a prática adquirida nesse educandário, a fama de Paulo transpôs os seus muros e ele foi sendo contratado para lecionar em outras instituições escolares do Recife: Colégio Americano Batista, Colégio Sagrada Família, Colégio Porto Carreiro e Colégio Padre Félix. Também deu aulas particulares até ir trabalhar no SESI-PE, no segundo semestre de 1947 (p. 59).

Nesta época, o educador destaca um acontecimento marcante em sua vida: o afastamento da igreja.

[...] devido às distâncias, que ingenuamente, não podia compreender, entre a vida mesma e o compromisso que ela exige, e o que diziam os padres nos seus sermões dominicais, afastei-me da Igreja – nunca de Deus – por um ano, com o profundo sentimento de minha mãe. Voltei a ela através, sobretudo, das sempre lembradas leituras de Tristão de Atayde, por quem, desde então, nutro inabalável admiração. A estas imediatamente se juntariam as leituras de Maritain, de Bernanos, de Mounier e outros (FREIRE, P., 1980, p. 14).

No último ano do curso de Direito, Freire passa por um acontecimento que o faz desistir de atuar nesta área e firmar-se na carreira de educador. Em sua primeira causa, se entristece por ter que julgar um dentista que havia se endividado para montar seu consultório¹⁹.

É este fato que o faz aceitar o convite que havia recebido para trabalhar no SESI (Serviço Social da Indústria). Atuou neste espaço dentre os anos de 1947 a 1957. Primeiramente trabalhou como assistente da Divisão de Divulgação, Educação e Cultura. Ainda no ano de 1947, ao formar-se em Direito, foi promovido a diretor daquela divisão. E de 1955 a 1957 foi Superintendente do SESI.

¹⁹ Em “*Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*”, Freire descreve detalhadamente como foi este acontecimento.

Trabalhando na instituição, Freire buscava estabelecer um diálogo entre as famílias e as/os estudantes; diálogo este que possibilitasse um auxílio mútuo entre escola e família em prol do desenvolvimento educativo de ambos agentes.

No fundo, buscava um diálogo entre elas que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que, por outro lado, implicando uma intensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas (FREIRE, P., 2003a, p. 20).

Freire (op. cit.) relata que nesta época havia sido realizada uma pesquisa sobre as relações entre mães/pais e filhas e filhos que envolveu cerca de mil famílias. Com o resultado, o educador se surpreendeu com as práticas de pais e mães que colocavam os/as filhos/as de castigo amarrados/as em tronco de árvore, trancados/as no quarto ou que os/as surrava com correia de couro. Como resposta, os pais e as mães costumavam justificar que assim agiam por acreditarem que “[...] ‘castigo duro é que faz gente dura, capaz de enfrentar a crueza da vida. ‘Pancada é que faz homem macho’” (FREIRE, P., 2003a, p. 22). Diante desta situação, em reuniões com mães e pais, Freire fazia longas conversas a estes/as partindo, quase sempre, apenas de seu contexto. Referia-se a teóricos, tal como Piaget, para sustentar sua opinião. Entretanto, as mães e pais os desconheciam, sendo a conversa, por consequência, alheia a realidade das famílias.

Àquela época eu fazia longas falas sobre os temas escolhidos. Foi repetindo o caminho tradicional do discurso sobre, feito aos ouvintes, que passei ao debate, à discussão, ao diálogo em torno de tema com os participantes. E, mesmo que preocupado com o ordenamento, com o desenvolvimento das idéias, fazia quase como se estivesse falando a alunos da universidade (FREIRE, P., 2003a, p. 24).

Em “*Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*” (1986), refletindo sobre esta atitude, Freire afirma que aprendeu na prática. “Eu fui me fazendo, na prática, um educador. E fui aprendendo, desde aquela época, a exercer uma prática de que não me afastei até hoje: a de pensar a prática” (FREIRE, P.; BETTO, 1986, p. 9).

Este período da vida de Paulo Freire foi marcado, ainda, pelo início do trabalho como professor de nível superior na Escola de Serviço Social²⁰, tendo esta sido incorporada posteriormente à Universidade do Recife (FREIRE, A.M.A, 2006).

Segundo Araújo Freire (op. cit), em 1952, Freire é nomeado como professor interino de História e Filosofia da Educação, da Escola de Belas Artes²¹.

Em 1958, Paulo Freire foi relator da Comissão Regional de Pernambuco e autor do relatório “*A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*”²², apresentado no II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Segundo Araújo Freire (2006), este congresso:

[...] não por coincidência, aconteceu no ano de 1958 (de 6 e 16 de julho), ano em que Juscelino Kubitschek se afirmava como força no poder (a mais democrática até então conhecida no Brasil) e mostrava-se politicamente preocupado com a miséria do nosso povo [...] Juscelino tencionava resolver os problemas nacionais, incluindo os educacionais, dentro dos marcos do populismo, a ideologia privilegiada de então, desenvolvida no seio do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Embora tenha absorvido muito da leitura do ISEB, as idéias, o discurso e prática de Paulo Freire no SESI-PE já demonstravam que sua escolha era por um caminho autenticamente popular (p. 115-116).

Ainda segundo a autora, em 1959, para conseguir sua efetivação no cargo de professor, do Curso de Professorado de Desenho da Escola de Belas Artes, Freire inscreveu-se num concurso para tal (sendo que este só se realizou em 1960). Neste exame, defendeu a tese “*Educação e atualidade brasileira*” e obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação. Mas por ter obtido o segundo lugar, perdeu a titularidade da Cátedra da Faculdade de Belas Artes. Porém, o título de Doutor garantiu-lhe o cargo de professor efetivo na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade do Recife. A posse deu-se em 2 de janeiro de 1961.

Mas, tal como reconhece Ana Maria Araújo Freire (2006), o educador não se ateu aos limites da área acadêmica e institucional. Freire foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP)²³ do Recife; movimento este que buscava estimular a

²⁰ Segundo Ana Maria Araújo Freire (2006), Paulo Freire recebeu o convite para atuar na Escola de Serviço Social em 1947, mas a autora afirma não ter informações sobre a data em que se deu o afastamento do educador deste espaço (p. 92-93).

²¹ Segundo Ana Maria Araújo Freire, a Escola de Belas Artes, permitiu a formação da Universidade do Recife, diante da união desta a outras cinco universidades do Recife.

²² Ver: “*Paulo Freire: uma história de vida*”, de Ana Maria Araújo Freire (2006), obra na qual o Relatório é apresentado na íntegra.

²³ Ver: Ana Maria Araújo Freire (2006), obra na qual o Projeto de Educação de Adultos para o MCP é apresentado na íntegra.

presença participativa das massas populares na sociedade brasileira. E, por possuir concepções progressistas, o educador acabou também por influenciar a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”²⁴, realizada em Natal, no governo de Djalma Maranhão.

Foi a atuação no MCP, de modo especial, somada às experiências que Freire vinha vivenciando no campo da educação, que permitiram o surgimento do método de alfabetização de adultos. Este, mais que simplesmente alfabetizar, buscava desenvolver um trabalho de conscientização com os educandos e as educandas. Como destaca Araújo Freire (2006), “o MCP marcou, profundamente, a formação profissional, política e afetiva de Paulo como educador progressista autenticamente popular, pois foi no MCP que ele fez as primeiras experiências públicas de seu Método de Alfabetização [...]” (p. 136).

Diante do êxito que o Movimento de Cultura Popular obteve, Paulo Freire, junto ao reitor da Universidade Federal do Pernambuco, Prof. Dr. João Alfredo Gonçalves da Costa Lima criaram o Serviço de Extensão Cultural (SEC). Este deveria possibilitar à universidade ultrapassar os muros acadêmicos, buscando proporcionar, desde a alfabetização até a formação profissional docente para este trabalho²⁵.

Mas, foi a campanha de alfabetização de Angicos, no Rio Grande do Norte, organizada e dirigida por Freire que o tornou, segundo Araújo Freire (2006) ainda mais conhecido como educador voltado para a educação popular. Esta campanha iniciou-se em janeiro de 1963 e teve seu término três meses antes do golpe militar (em abril de 1964) devido a falta de recursos para sua continuidade. Ao longo de seu tempo de existência, os resultados obtidos com o método de alfabetização de pessoas adultas foram surpreendentes: 300 trabalhadores haviam sido alfabetizados e conscientizados em apenas 40 horas, em 45 dias. Entretanto, tal como alerta a autora, Freire jamais fez propaganda de que o método alfabetizava em 40 horas.

Tamãha foi a repercussão da experiência de Angicos que Paulo de Tarso, Ministro da Educação da época, do governo de João Goulart, convidou Freire para realizar um Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Tal Campanha visava a alfabetização de 5 milhões de pessoas. Vale destacar que, na condição de alfabetizadas, as pessoas passariam a ter o direito ao voto. Porém, não tardou para que a classe dominante percebesse a “ameaça” que o método apresentava, afinal, segundo Ana Maria Araújo Freire (2006),

²⁴ Sobre a Campanha ver: GÓES, M. *De pé no chão também se aprende a ler (1961-64): Uma escola democrática*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

²⁵ Sobre o trabalho de Paulo Freire no SEC, ver “*Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*”.

Como no processo de alfabetização, esses novos eleitores, provenientes das camadas populares, seriam desafiados a se conscientizarem inclusive das injustiças que os/as oprimiam e seriam desafiados/as a sentirem a necessidade de lutar por mudanças, as classes dominantes estiveram, desde o princípio, contra o Programa. (p. 145).

Diante dos perigos que o método representava, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que havia iniciado em 21 de janeiro de 1964, foi extinto em 14 de abril deste mesmo ano.

Com o Golpe Militar de 1964, Freire, bem como diversos companheiros que compartilhavam da luta pela democracia, foram impedidos de continuar no Brasil.

Paulo Freire foi levado para a prisão²⁶ e lá permaneceu por cerca de 70 dias, tendo sido obrigado a submeter-se, por quatro dias, a interrogatórios.

Fui considerado como um “subversivo internacional”, “um traidor de Cristo e do povo brasileiro”, “Nega o senhor – perguntava um dos juizes – que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini? Nega o senhor que com seu pretendido método o que quer é tornar bolchevique o país?...” (FREIRE, P., 1980, p.16).

A repressão fez com que Freire partisse para a Bolívia, em setembro de 1964. Entretanto, vinte dias após sua chegada, o educador fora surpreendido por outro golpe de Estado, acontecimento que fez com que em novembro do mesmo ano partisse para o Chile.

Cheguei ao Chile de corpo inteiro. Paixão, saudade, tristeza, esperança, desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e de amar. Esperança, sobretudo (FREIRE, P., 2003a, p. 35).

Nesse país, Freire permaneceu de 1964 a abril de 1969. Durante este período, trabalhou como assessor do economista Jacques Choncol, do Instituto de Desarrollo Agropecuario (Indap) e como consultor da Unesco junto ao Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária do Chile²⁷.

²⁶ Sobre o período em que Paulo Freire esteve na prisão, é interessante ler no volume I da obra “*Aprendendo com a própria história*” (FREIRE, P.; GUIMARÃES, S, 1987), os relatos de suas experiências neste espaço.

²⁷ A obra “*Extensão ou comunicação*” apresenta-se como especial em relação ao trabalho de Paulo Freire desenvolvido no Chile.

Desenvolvendo estes trabalhos, encontrou um espaço político e social rico e desafiante. E, foi a partir de tal contexto que Freire formulou a sua obra de importância central: “*Pedagogia do Oprimido*”.

[...] minha passagem pelo Instituto de Desarrollo Agropecuario, pelo Ministerio de Educación, pela Corporación de la Reforma Agraria, meu convívio com suas equipes técnicas, através de que foi possível ter rica experiência em quase todo país, com um sem-número de comunidades camponesas, de entrevistar seus líderes; a própria oportunidade de ter vivido a atmosfera histórica da época, tudo isso me explicava dúvidas que trouxera para o exílio, aprofundava hipóteses, me assegurava posições. Foi vivendo a intensidade da experiência da sociedade chilena, da minha experiência naquela experiência, que me fazia re-pensar sempre a experiência brasileira, cuja memória viva trouxera comigo para o exílio, que escrevi a *Pedagogia do Oprimido* entre 1967 e 1968. (FREIRE, P., 2003a, p. 53).

A saída de Paulo Freire do Chile deu-se em um período em que o Partido Democrata Cristão – que se encontrava no governo – acabou por tornar-se extremamente de direita e começou a criticá-lo por ter escrito a “*Pedagogia do oprimido*”, argumentando que o livro continha idéias contrárias às do partido. Sobre este momento, explica Araújo Freire (2006) que:

Enquanto o Chile vivia intensamente o clima político de abertura, de otimismo da Democracia Cristã nos primeiros anos do governo de Eduardo Frey (1964 – 1970), os exilados brasileiros eram recebidos com simpatia, todos se inserindo na cena local com destaque. Pouco depois, entretanto, começou recair uma certa desconfiança sobre eles. “Mais tarde, em 1969, Paulo Freire receberá provas concretas desta desconfiança. O governo democrata cristão, nesse ano de 1969, estava em plena fase de recuo em sua linha de busca da justiça social (p. 214).

Em 1969, o educador foi convidado a lecionar na Universidade de Harvard, em Massachusetts. Freire aceitou o convite. Uma vez mais, recorrendo a Ana Maria Araújo Freire (op. cit.):

Terminado o contrato com a Universidade de Havard, algumas universidades dos Estados Unidos fizeram-lhe convites para que lá ficasse, mas Paulo resolveu que deveria ir trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas (CMI), conforme combinado desde o Chile. Sua opção de mudar-se para o Velho Mundo foi uma opção tomada conscientemente desde que tinha percebido ênfase, que o CMI lhe daria o que nenhuma universidade poderia lhe dar (p. 218)

Assim, posteriormente mudou-se para Genebra (Suíça) para atuar como Consultor Especial do Departamento de Educação do CMI. Desenvolvendo tal trabalho pode estar em países de todos os continentes. Em tal atuação, segundo Araújo Freire (op cit),

[...] Paulo ‘andarihou’, como gostava de dizer, pela Ásia, pela Oceania, pela América (com exceção do Brasil, proibido que estava, para sua tristeza, de pôr os seus pés em seu país) e, pela África, sobretudo nos países que tinham recentemente conquistado sua independência” (p. 219).

Segundo a autora, o trabalho de Paulo Freire na África, trabalho pelo qual ele enfatizou tantas vezes o gosto em realizá-lo, a partir de 1975, se dava muito menos pelo Conselho Mundial da Igreja que pelo Instituto de Ação Cultural (IDAC). Este instituto foi criado em 1971, em Genebra, por um grupo de pessoas brasileiras, inicialmente com o objetivo de aprofundar o estudo das práticas de Freire no Brasil anteriormente ao golpe militar.

Só posteriormente, a partir do convite oficial feito através do Comissariado de Educação da Guiné-Bissau, em 1975, para assessorar esse país na questão da educação, de modo particular, na alfabetização dos adultos, o IDAC passou a preocupar-se, mais diretamente, com o processo de libertação dos países africanos (FREIRE, A. M. A., 2006, p. 221).

Foi a partir daí, então, que Freire realizou um trabalho educativo em Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe, países que recentemente haviam conquistado sua independência política e contaram com a participação de Freire na estruturação do sistema de ensino escolar²⁸.

Vale ainda destacar que, além de todo o trabalho realizado a serviço do CMI e do IDAC, Paulo Freire foi professor da Universidade de Genebra.

Em 1980, 16 anos após ter sido impedido de viver em seu próprio país, Freire recebeu permissão de voltar ao Brasil²⁹.

Freire retorna ao país na condição de professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), tendo sido convidado para lecionar nesta universidade desde quando estava em Genebra (FREIRE, A. M. A., op. cit.).

²⁸ Sobre o trabalho de Paulo Freire em países africanos são especiais as obras: “*Carta à Guiné-Bissau*”, “A importância do ato de ler”, “*Leitura de mundo: leitura da palavra*” (escrito em co-autoria com Donalddo Macedo) e “*A África ensinando a gente*” (escrito em co-autoria com Sérgio Guimarães).

²⁹ Ver pedido de habeas corpus para o retorno de Paulo Freire ao Brasil em “*Paulo Freire: uma história de vida*”, de Ana Maria Araújo Freire (2006).

Posteriormente, por um período de dez anos, foi professor da Universidade de Campinas (Unicamp), universidade que, segundo Araújo Freire (2006), desde sua volta demonstrou interesse em tê-lo como membro.

Ainda segundo a autora, de 1987 até o ano de 1995, Freire atuou como membro do Júri Internacional da Unesco. O trabalho do Júri consistia em reunir-se anualmente em Paris para a escolha dos melhores projetos de alfabetização em todo o mundo.

Em 1986, Freire sofre com a perda da esposa Elza Maia de Oliveira Costa. Após este fato que muito o abalou, reencontra-se com uma amiga de infância, Ana Maria Araújo, filha do diretor do Colégio Oswaldo Cruz, no qual havia estudado. O momento do reencontro deu-se quando ela estava cursando mestrado na PUC, como orientanda de Paulo Freire. Em 1988, se casam (FREIRE, A. M. A., 2006).

Também em 1988, o Partido dos Trabalhadores, partido do qual Freire havia sido um dos fundadores (em 1980), ganha a eleição municipal de São Paulo, com a prefeita Luiza Erundina de Souza. Em 1989, Freire assume o compromisso, diante do convite da prefeita, de ser Secretário da Educação desta cidade. Neste trabalho, Freire mais uma vez demonstrou suas atitudes coerentes com seus ideais de escola democrática, buscando constantemente a melhoria da escola pública³⁰.

Como Secretário da Educação de São Paulo, destaca-se a proposta de Freire de criação do Movimento de Alfabetização (MOVA). Tal medida, segundo Freire (2005d), almejava, em 1990 (ano do início do Movimento), a formação de 200 núcleos de alfabetização atendendo mais de 60000 pessoas. Caberia à sociedade civil mobilizar os/as educandos/as e organizar os círculos de alfabetização. E, ao governo municipal, seria atribuída a tarefa de dar subsídios e coordenar as atividades de formação dos/as educadores/as. Vale apontar que o MOVA persiste até os dias atuais³¹.

Em 1991, Freire afastou-se do cargo de Secretário da Educação. A partir de então se dedicou a escrever obras expressando suas ricas reflexões, fruto de trabalhos diversos. Voltou também a lecionar na PUC-SP, no Programa de Supervisão e Currículo, do curso de pós-graduação. E, segundo Araújo Freire (2006), neste mesmo ano (1991), Freire recebeu e aceitou o convite da Universidade de São Paulo (USP) para desenvolver um trabalho amplo: proferir palestras, gravar vídeos e discutir projetos.

³⁰ Sobre o trabalho de Paulo Freire como Secretário da Educação da cidade de São Paulo a obra "*A educação na cidade*" apresenta-se como sendo especial neste sentido.

³¹ Maria Clara Di Pierro e Mariângela Graciano (2003), referindo-se ao MOVA apontam que ao final de 1992, a cidade de São Paulo contava com mil núcleos de alfabetização organizados pelo movimento, os quais reuniam 20 mil educandos/as. As autoras indicam ainda que o MOVA ultrapassou as delimitações da cidade e do Estado de São Paulo, chegando a Minas Gerais, Pará, Paraná, Alagoas, Espírito Santo, Santa Catarina e Sergipe.

Paulo Freire faleceu em 2 de maio de 1997 deixando obras de valor incalculável para o campo da educação. Para além de seus trabalhos teóricos, seus feitos são conhecidos no mundo todo e suas experiências trazem contribuições que ultrapassam tempo e espaço.

Finalizando este item, ressaltamos que resgatar a trajetória de Paulo Freire é fundamental para situar o momento histórico em que o autor viveu, bem como para auxiliar na compreensão da questão central do trabalho: a relação entre experiência e educação, visto que o próprio autor revela-nos o quanto estas se mantêm conectadas ao longo de sua vida.

Compreendemos, a partir da retomada do histórico de Freire, que suas experiências exercem influência direta sobre suas idéias e propostas educacionais. Trata-se de um caminho em que o autor foi experienciando o mundo e educando-se nas relações estabelecidas especialmente com pessoas que tiveram muitos de seus direitos roubados. Pôde assim educar e educar-se no caminho da reflexão e ação em prol de um mundo mais justo.

Dando prosseguimento ao estudo a que se propõe este trabalho, consideramos a importância de que, tendo sido realizada uma análise da história do autor que dá sustentação teórica à dissertação, é preciso ainda analisar as diversas visões que ao longo do tempo foram sendo tecidas acerca da relação entre a experiência e a educação.

2.2 Concepções diversas sobre a relação entre experiência e educação: uma análise filosófica da questão

Antes de nos determos à análise dos conceitos de experiência e educação na concepção de Paulo Freire, é preciso situar a questão que se objetiva investigar: a relação entre experiência e educação. Cabe reconhecer sua historicidade e os diversos olhares sobre o tema. Para tanto, recorrer às fontes filosóficas mostrou-se essencial. Porém, é preciso esclarecer que não se trata da busca de um detalhamento sobre a concepção da temática nas mais diversas correntes teóricas, mas sim de brevemente destacar as questões que mais a marcaram.

Para a elaboração deste item será utilizada principalmente a obra “*Convite à filosofia*” de Marilena Chauí (2000). Esta irá permitir-me analisar a concepção de diversas

correntes filosóficas. No caso da corrente denominada *fenomenologia*, entretanto, haverá recorrência a autores/as que discorrem acerca desta, uma vez que se considera que o maior detalhamento desta vertente contribui para o desenvolvimento desta dissertação. Ademais, é ainda preciso destacar que haverá referência apenas à filosofia ocidental, não devido à compreensão de que esta seja a única, mas sim devido a maior quantidade de fontes que permitem ter acesso à mesma.

Desde a Antigüidade, com a origem da filosofia ocidental, a discussão acerca da relação entre a experiência e a constituição do saber será questionada. A palavra filosofia é grega e é composta de duas palavras: *philo* que significa amizade, amor e respeito, e *sofha* que significa sabedoria. A filosofia é, portanto, amor e respeito ao saber. Sendo assim, a filosofia implicou a busca por conhecer racionalmente a realidade natural e cultural, das coisas e dos seres humanos (CHAUÍ, 2000)

Como conhecimento racional da realidade, para compreender o papel da filosofia cabe ainda definir em que consiste a razão. A palavra razão contém duas fontes: a palavra latina *ratio* e a palavra grega *logos*. Ambas têm significação semelhante: contar, reunir, medir, juntar, calcular. Quando realizamos essas atividades pensamos de modo ordenado e usamos palavras para expressar nosso pensamento. Por isso, a razão pode ser compreendida como pensar e falar com clareza e de modo compreensível, como uma forma de organização da realidade de modo ordenado (CHAUÍ, op. cit.).

Segundo Chauí (op. cit.), durante séculos, a filosofia conviveu com algumas indagações e buscou respondê-las: como se originam os princípios racionais? Nascemos com eles? São proporcionados pela experiência? São resultantes da educação e do costume?

Duas vertentes diferenciadas ofereceram suas concepções acerca dessas perguntas. Uma delas considerou que nascemos com esses princípios racionais e com algumas idéias verdadeiras, idéias inatas. Por isso, esta concepção ficou conhecida como inatista.

Platão (século IV a. C.) pode ser considerado como sendo um representante deste pensamento. Para o filósofo, o conhecimento não depende de nossa experiência, mas sim do ato de recordar as verdades que já se encontram presentes nos seres humanos. Neste sentido, Platão busca demonstrar que a tarefa da filosofia é nos fazer lembrar essas idéias verdadeiras (CHAUÍ, op. cit.).

Mas, segundo Chauí (op. cit) é o filósofo francês René Descartes (século XVII) que se destaca como representante do inatismo. Para Descartes, possuímos três tipos de idéias: as idéias adventícias, as idéias fictícias e as idéias inatas. Sobre as primeiras compreende que são as que se originam de nossas sensações, sendo, por isso, geralmente

falsas. Em relação às segundas, acredita serem as que criamos em nossa fantasia e imaginação. E, sobre as idéias inatas, Descartes as concebe como sendo idéias racionais, as quais nascemos com elas. Tal como aponta Marilena Chauí (2000), para o filósofo, estas idéias são “a assinatura do Criador” nos seres humanos. As idéias inatas são as mais simples que possuímos, mas, apesar de simples, afirma que são elas os pontos de partida para as idéias complexas.

Por outro lado, filósofos ingleses como Francis Bacon, John Locke, George Berkeley e David Hume (situados entre o século XVI e XVIII) opuseram-se ao inatismo, afirmando que nossos conhecimentos originam-se da experiência dos sentidos, uma vez que nossos órgãos são excitados por objetos exteriores. Consideravam que as mais diferentes sensações se reúnem formando a percepção. Estas, por sua vez, se associam. A associação pode ocorrer por três motivos: por semelhança, por proximidade ou por contigüidade espacial e por sucessão temporal. Devido à repetição das sensações, criamos o hábito de associá-las. E essas associações são as idéias. Deste processo, origina-se a razão.

As idéias trazidas pela experiência, isto é, pela sensação, pela percepção e pelo hábito são levadas à memória e, de lá, a razão as apanha para formar os pensamentos.

A experiência escreve e grava em nosso espírito as idéias, e a razão irá associá-las, combiná-las ou separá-las, formando todos os nossos pensamentos (CHAUÍ, 2000, p. 72).

Sustentando esta posição, os empiristas conferiam, portanto, um papel essencial à experiência, uma vez que compreendiam que os princípios da racionalidade são derivados desta.

Entretanto, de acordo com Chauí (op. cit.) tanto inatistas como empiristas foram questionados. Por um lado, os primeiros não podiam explicar que a razão, sendo inata, era capaz de passar por modificações. Por outro lado, os empiristas viam-se limitados pelo fato de que, se a razão é constituída apenas por hábitos dos sujeitos de associar percepções, a ciência não pode alcançar verdade alguma, não pode explicar a realidade.

Algumas respostas surgiram diante das inconsistências dos inatistas e dos empiristas. Leibniz (século XVII) afirmou a existência de duas verdades distintas: a verdade da razão e a verdade de fato. A primeira é universal e não pode modificar-se de forma alguma. A verdade da razão é inata, ou seja, para Leibniz nascemos com uma capacidade racional para conhecer idéias. Nestas a experiência não desempenha, portanto, nenhuma função. Entretanto, as verdades de fato são dependentes da experiência (CHAUÍ, 2000.).

Outra solução para o impasse entre inatistas e empiristas foi dada por Immanuel Kant (século XVIII). Para Kant, havia um grande equívoco na posição de ambas as partes, visto que não se questionaram acerca do que é a razão, do que esta é capaz ou não de conhecer, mas afirmaram que a realidade é racional (CHAUÍ, 2000).

Assim, segundo Chauí (op. cit.), buscando compreender o que é a razão, quais seus limites e qual a sua relação com a experiência, Kant afirmou-a como sendo uma estrutura vazia, imutável perante as relações de tempo e espaço, e algo que todos os seres humanos temos. Esta estrutura é, portanto, inata e não depende da experiência. Neste sentido, denominou que a estrutura da razão é *a priori*, isto é, é anterior à experiência.

Mas Kant destaca que, embora a estrutura da razão seja inata, o conteúdo que a razão conhece não o é. Daí que este conteúdo seja elaborado por meio da experiência, sem a qual a estrutura nada conheceria. É a experiência que fornece a matéria do conhecimento, por isso, esta é, nas palavras de Kant, *a posteriori* (CHAUÍ, op. cit.).

Em face de tal compreensão, para o filósofo, o conhecimento racional seria, então, uma síntese a partir de uma estrutura inata e universal e um conteúdo particular construído por meio da experiência. A partir desta afirmação, Kant expressa sua concepção de que a razão é uma razão subjetiva e ressalta o papel do sujeito do conhecimento no processo da constituição da racionalidade. A razão não está no mundo objetivo, mas no sujeito que conhece (CHAUÍ, op. cit.).

Por sua vez, Hegel, filósofo alemão situado no século XIX, criticou o kantismo, o inatismo e o empirismo. Nas três correntes, apontou Hegel, desprezou-se que a razão é histórica. Entretanto, tal como alertou Chauí (2000), ao afirmar a historicidade da razão, o filósofo não estava afirmando-a como algo relativo, que constantemente perde sua validade devido às mudanças decorrentes de cada época.

O que Hegel está dizendo é que a mudança, a transformação da razão e de seus conteúdos é obra racional da própria razão. A razão não é vítima do tempo, que lhe roubaria a verdade, a universalidade, a necessidade. A razão não está na história; ela é a história. A razão não está no tempo; ela é o tempo. Ela dá sentido ao tempo (CHAUÍ, 2000, p. 80).

Em relação aos inatistas e empiristas, Hegel critica o excesso de objetivismo, uma vez que compreenderam que a razão dependeria unicamente dos objetos do conhecimento, da realidade exterior. Por outro lado, Hegel não poupa Kant de crítica, uma vez que discorda da posição oposta aos empiristas e inatistas, isto é, da compreensão de que a racionalidade é apenas subjetiva (CHAUÍ, op. cit.).

Hegel reconhece uma relação possível entre objetividade e subjetividade na razão e destaca que esta relação é uma conquista histórica. Isto é, foi a partir de um percurso em que se deram construções e contraposições (teses e antíteses) que a Filosofia caminhou até chegar à presente compreensão acerca da razão (CHAUÍ, 2000).

Posterior a Hegel, surge uma corrente filosófica denominada fenomenologia, a qual se afasta do hegelianismo, pois esta, segundo Chauí “[...] não admite que as formas e os conteúdos da razão mudem no tempo e com o tempo. Elas se enriquecem e se ampliam no tempo, mas não se transformam por causa do tempo” (op. cit., p.83).

Segundo Paulo Sérgio do Carmo (2000), a fenomenologia, que teve como maior expoente o filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938), pretendeu que a filosofia se preocupasse com a compreensão das coisas tais como elas se apresentam cotidianamente, tais como se manifestam a nós. É o que o próprio termo “fenomenologia” expressa:

Em sua origem grega, “fenômeno” quer dizer luz, brilho. Fenomeno-logia é, assim, o estudo do fenômeno, a busca de sua coerência lógica. Implica permitir que as coisas se manifestam como são, sem que projetemos nela nossas construções intelectuais. Inverte-se filosoficamente a orientação a que estamos acostumados. Pela fenomenologia, não somos nós que interferimos nas coisas: são elas que se mostram a nós, ou melhor, que se deixam revelar (CARMO, 2000, p. 22).

Neste sentido, a tarefa da filosofia é descrever o mundo vivido e o mistério das experiências que nele se dão. Entretanto, a descrição não implica ruptura entre o mundo e o pensamento. Isto porque não se concebe a consciência como algo puro, distanciada do mundo; ao contrário, é no mundo vivido que ela encontra seu meio de realização. Por isso, “a consciência é sempre consciência de alguma coisa e o objeto é sempre objeto para uma consciência” (CARMO, op. cit., p.21).

Em Merleau-Ponty (1908-1961), representante da fenomenologia, ressaltou-se este compromisso da filosofia. O filósofo centrou sua análise na percepção, considerando que “[...] toda atividade reflexiva ou não tem como fundo a percepção do mundo” (CARMO, op. cit., p. 37). Enfatizou, então, a necessidade de voltarmos à análise da experiência real do mundo, revelando como se realiza o encontro do ser humano com as coisas.

Joel Martins e Ozeneide Venâncio de Mello Machado (1997), analisando o pensamento de Merleau-Ponty, afirmam que, para o autor, a percepção assume a primazia no processo de reflexão e ressaltam que:

Isto quer dizer que o mundo percebido é o fundamento, sempre suposto, de toda a racionalidade, de todos os valores de toda existência. Tal tese não destrói a racionalidade, nem o absoluto. Procura apenas trazê-los para terra, para o chão. Primazia da percepção significa que a experiência da percepção é nossa presença no momento quando as coisas, as verdades, os valores são constituídos para nós. A percepção deve ser um logos nascente, ela nos ensina, fora do dogmatismo, a verdadeira condição da objetividade em si mesma, ela nos leva às tarefas do conhecimento e da ação. Não se trata de reduzir o conhecimento à sensação, mas de ajudar, no início deste conhecimento, a torná-lo tão sensível quanto possível, a recuperar a consciência da racionalidade. Essa experiência de racionalidade é perdida quando a tomamos como certa, como auto-evidente, mas é, ao contrário redescoberta quando aparece no contraponto da natureza não humana (MARTINS; MACHADO, op. cit., p. 26-27).

Merleau-Ponty, entretanto, apontou que a sensação e a percepção foram compreendidas erroneamente pela filosofia clássica. O filósofo opôs-se ao empirismo devido ao fato de que este considerou que “[...] o real é reduzido aos dados sensíveis do imediato” (CARMO, 2000, p. 25). Assim, tem-se uma consciência vazia, que vai preenchendo-se à medida que temos sensações, as quais se associam e formam a percepção, que por sua vez também se associam formando as idéias. Segundo Carmo (op. cit.), Merleau-Ponty, concordou com o empirismo apenas quando este afirmou a importância da sensação para nosso conhecimento, porém acusou a concepção de que a consciência seja passiva. Por outro lado, o intelectualismo, ou idealismo, considerou a percepção como ambígua e que apenas as operações do intelecto seriam capazes de romper com as ambigüidades da percepção. Tal como afirma Carmo (op. cit.), “Merleau-Ponty concordará só parcialmente com o intelectualismo, pois não aceita a concepção de uma consciência ativa ou auto-suficiente. Segundo ele, o que ela conhece originou-se da percepção e, assim, vale-se dos dados da percepção” (p. 26).

Para Merleau-Ponty, “o mundo é o horizonte de todos os horizontes, o local de todas as experiências perceptivas” (MARTINS; ROCHA, 1997, p. 57). Este mundo, porém, nunca pode ser totalmente compreendido pela consciência, pois há sempre um saber para além de nossa percepção. Esta, considerada como a origem do conhecimento, se dá em perspectivas, uma vez que os objetos nunca se apresentam por inteiro, isto é, somente uma parte dele se manifesta, enquanto a outra se oculta, estabelecendo, então uma relação figura-fundo. Entretanto, como alertam Martins e Rocha (op. cit.), “para Merleau-Ponty, a percepção por meio de perspectiva não é uma falha humana que deve ou pode ser corrigida, mas, ao contrário, é a única maneira de ser exercida pelo homem” (p. 47-48). Ademais, o filósofo não desconsidera a possibilidade de ilusão na percepção, uma vez que a apreensão do mundo, num

nível pré-reflexivo, se dá em meio a ambigüidades. Porém, entende que “[...] falar da possibilidade de ilusão na percepção não vem destituí-la de valor, ao contrário sinaliza ser possível a apreensão da verdade” (MARTINS, ROCHA, op. cit., p. 46). Aliás, reconhece que é nestas características que reside a possibilidade sempre presente de o ser humano buscar o preenchimento na sua compreensão diante do mundo:

Merleau-Ponty destaca a importância da verdade como o preenchimento de uma busca que se dá no direcionamento do homem ao mundo, por meio de relações dialéticas circulares constantes. Acredita na capacidade de compreensão, inicialmente pré-reflexiva, de completude num dado momento. Essa verdade a que se pode chegar nunca é absoluta porque abre sempre novas possibilidades, o objeto passa a ser visto de forma diferente e o homem passa a inquiri-lo em outros aspectos, por ter adquirido um conhecimento que desperta para novas buscas (MARTINS; ROCHA, op. cit., p. 49-50).

Nesta busca pela compreensão do mundo, Carmo (2000) alerta que, para Merleau-Ponty não há duas espécies de conhecimento, mas dois graus de clarificação do fenômeno. Assim, não se trata de uma consciência perceptiva e uma consciência filosófica, em que a primeira é a que sente e a segunda a que visa do entendimento. Para Merleau-Ponty, ao contrário do que postulou a filosofia clássica, nós não temos sensações puras, pois estas estão já acompanhadas pela nossa percepção, pela nossa interação com o mundo. Assim, “a percepção não é um objeto tardio para a consciência. Ela é a forma originária e primeira do conhecimento. O percebido se transporta para uma consciência que, quando em estado de alerta, dá conta de sua manifestação” (CARMO, op. cit, p. 41).

O pensamento fenomenológico se faz presente nas formulações de Paulo Freire. E não somente este, mas também outras correntes de pensamento. Em “*Pedagogia da Esperança*” ele próprio indica algumas das leituras que o marcaram: “Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, M. Ponty, Simone Weill, Arendt, Marcuse...” (FREIRE, P., 2003a, p. 20).

Em relação ao conceito de experiência, e à formulação do conceito de “saber de experiência feito”, de Paulo Freire, consideramos que as contribuições da fenomenologia são de grande importância. Cabe, no item a seguir, apresentá-las. Ao fazê-lo não se pretende, porém, explicitar exaustivamente as fontes de que parte Freire, pois impediria a visualização do que seu pensamento tem de próprio, visto que, embora tenha sido influenciado por várias correntes teóricas, Freire foi capaz de unificá-las de maneira muito singular em um todo coerente.

2.3 A experiência e o “saber de experiência feito” na perspectiva de Paulo Freire

*“Quem vive sabe, mesmo sem saber que sabe”
(Clarice Lispector, “A hora da estrela”, p. 26)*

Retomando caminhos trilhados por Paulo Freire buscarei apresentar concepções centrais para desenvolvimento deste trabalho. A complexidade que envolve o pensamento de Freire não permite o esclarecimento de um conceito em isolamento, ao contrário, exige que nos debruçemos sobre a totalidade de sua teoria. Assim, à medida que me disponho a refletir acerca da experiência e do “saber de experiência feito” não o faço sem explicitar a sua concepção de ser humano, de cultura, de história, enfim, de mundo. Por isso, é preciso atentar para que não se trata de apresentar tais conceitos demarcando seus limites, pois eles se entrelaçam e, somente desta forma, se tornam compreensíveis.

Apresentando primeiramente a denominação que Paulo Freire faz de nós, seres humanos, como sendo *seres de relações*, encontro caminhos para discutir a possibilidade incessante que temos de experienciar o mundo. Para o autor, não apenas estamos no mundo, mas estamos *com* este, uma vez que nele atuamos e sobre ele refletimos. Assim, não raro, nos deparamos com sua afirmação de que os homens e as mulheres estão *no* e *com* o mundo.

[...] somente o homem, como um ser que trabalha, que tem pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis. Somente ele vem sendo, um ser de relações num mundo de relações. Sua presença num tal mundo, presença que é um *estar com*, compreende um permanente defrontar-se (FREIRE, P., 2002, p.39).

A possibilidade de travarmos relações *no* e *com* o mundo encontra-se atrelada ao fato de que somos constantemente desafiados por este. Em Freire, tais desafios impulsionam um processo de aprendizagem, uma vez que as respostas não são uniformes:

Há uma pluralidade de relações do homem com o mundo, na medida em que responde a ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio

ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com uma consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. (FREIRE, P., 1989, p. 40).

Ernani Maria Fiori, em consonância com a formulação de Paulo Freire, considera que a provocação lançada aos seres humanos apresenta-se como uma convocação para assumirem a busca por transcender os obstáculos que a eles são postos. No prefácio de *“Pedagogia do Oprimido”*, Fiori afirma que:

[...] o objeto não é só objeto, é ao mesmo tempo, problema: o que está em frente como obstáculo e interrogação. Na dialética constituinte da consciência, em que se perfaz na medida em que faz o mundo, a interrogação nunca é pergunta exclusivamente especulativa: no processo de totalização da consciência é sempre provocação que a incita a totalizar-se. O mundo é espetáculo, mas sobretudo convocação. E como a consciência se constitui necessariamente como consciência de mundo, ela é, pois, simultânea e implicadamente, apresentação e elaboração de mundo (2005a, p. 14).

Em Paulo Freire, desafiados e desafiadas, os homens e as mulheres travam relações *no* e *com* o mundo e, neste processo, o experienciam e adquirem saberes, os quais o autor denomina de “saberes de experiência feitos”. Compreende que estes saberes são algo que todos e todas possuímos. Por isso, “para sabermos, é preciso apenas estar vivos, assim, as pessoas sabem” (FREIRE, P.; HORTON, 2005, p.86).

Com o passar do tempo, é muito provável que estes saberes se acentuem, uma vez que os desafios são constantes a nós seres humanos. Experimentamos, então, o resultado de nossas respostas a estes desafios e, a partir de tais experiências, é possível que nos tornemos mais aptos a escolher a melhor forma de como vencê-los; aprendemos, portanto, com as experiências. Os próprios títulos de algumas obras de Paulo Freire permitem observar esta concepção do educador: *“Aprendendo com a própria história”* (FREIRE, P.; GUIMARÃES, 1987), *“Essa escola chamada vida”* (FREIRE, P.; FREI BETTO 1986) e *“O caminho se faz caminhando”* (FREIRE, P.; HORTON M, 2005).

Trata-se, então, de apontar um elemento fundamental para o processo de aprendizagem advindo da experiência: o tempo. Compreendemos, a partir de alguns indícios da teoria de Paulo Freire, que este processo se faz mediante a reflexão acerca do passado, meio pelo qual a vivência do presente é auxiliada por aprendizagens anteriores e, por

consequente, o futuro ganha nova orientação. Tal compreensão assim se explicita nas palavras do autor:

Para mim, voltar-me de vez em quando sobre a infância remota, é um ato de curiosidade necessária. Ao fazê-lo tomo distância dela, objetivo-a, procurando a razão de ser dos fatos em que me envolvi e suas relações com a realidade social de que participei. Neste sentido é que a continuidade entre o menino de ontem e o homem de hoje se clarifica pelo esforço reflexivo que o homem de hoje exerce no sentido de compreender as formas como o menino de ontem, em suas relações no interior de sua família como na escola ou nas ruas, viveu a sua realidade (FREIRE, P., 2003b, p. 38).

Mas Freire alerta que a lembrança do passado não se faz unicamente a partir de compreensões tecidas quando os acontecimentos se realizaram, mas sim por meio de compreensões do momento presente (o que não elimina o passado, uma vez que estas se constroem e se modificam a partir deste). Por isso, segundo o autor, “os ‘olhos’ com que ‘revejo’ já não são os ‘olhos’ com que ‘vi’”. Ninguém fala do que passou a não ser *na e da* perspectiva do que passa” (FREIRE, P., 2003b, p. 19).

Discorrendo acerca da importância de tal compreensão de Paulo Freire, Adriano S. Nogueira, no prefácio de “*Cartas a Cristina*”, considera que:

Lembrar, deste modo, é perfilar o tempo. É trazê-lo a suas responsabilidades humanas. Trata-se de assumir o tempo como medida humana, como História. Cada um dos passos dados modifica o futuro e, simultaneamente, re-explica o passado. É postura ante o presente [...] (2003b, p. 13).

Esta possibilidade de refletir e repensar caminhos para o futuro a partir de experiências passadas, só se mostra possível devido a uma característica dos seres humanos tão ressaltada por Paulo Freire: somos *inacabados/as, inconclusos/as*. Segundo o autor, o inacabamento é próprio de nossa experiência existencial: “[...] o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. (FREIRE, 2005b, p. 50).

Como seres inconclusos, nunca temos domínio total do saber, nunca estamos definidos, mas estamos em constante processo de aprendizagem. Para Freire, “[...] nenhum de nós é. Eu acho que *estamos sendo*, ou *não sendo* historicamente. Eu uso muito os verbos no gerúndio, para marcar a processualidade histórica” (FREIRE, P., 2005c, p. 39).

Tendo em vista tais características dos homens e das mulheres, Freire concebe que a História nunca se apresenta como uma pré-determinação do futuro. Ao contrário, significa sempre a possibilidade de traçarmos novos caminhos, de construirmos novas aprendizagens diante do encontro entre o ser humano e o mundo. Neste encontro, “seria impensável um mundo onde a experiência humana se desse fora da continuidade, quer dizer, fora da História. A proclamada morte da ‘História’ implica a morte das mulheres e dos homens” (FREIRE, P., 2001a, p. 19).

Em face de tal compreensão, Paulo Freire esclarece que não somos seres determinados, mas sim seres da *transformação*, capazes de modificar a realidade em que nos inserimos. Ressalta que a possibilidade de travarmos relações *no* e *com* o mundo e nele intervir, distingue-nos dos animais, os quais, como seres da adaptação, mantêm mero contato com o mundo. Ao assim agirmos, permitimos a constituição do mundo como tal, pois, do contrário, este seria, em suas palavras, um simples suporte. Daí que “o animal se adapta a seu suporte, enquanto o ser humano, integrando-se a seu contexto, por nele intervir, o transforma em mundo” (FREIRE, 2001a, p. 20).

Mediante a transformação do suporte em mundo, o autor esclarece que também as experiências vivenciadas no domínio animal e as experiências humanas passam por modificações.

A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o suporte em que os outros animais continuam, em *mundo*. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no mundo muda de qualidade com relação à vida animal no suporte. (FREIRE, 2005b, p. 50).

Comprendemos que tal mudança está atrelada à possibilidade de adquirirmos saberes perante nossas experiências existenciais, enquanto que, para os animais, o processo de aprendizagem por meio da vida no suporte não se faz possível. “Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *apreender*. Por isso, somos os únicos em que *aprender* é uma aventura criadora [...]”. (FREIRE, P., 2005b, p. 69).

Como *seres de relações*, capazes de experienciar, de intervir no mundo e adquirir “saberes de experiência feitos”, Paulo Freire compreende que somos *seres culturais*. Afirmar sua compreensão da “cultura como aquisição sistemática da experiência humana” (FREIRE, P., 1989, p. 109) e ressaltar que o processo de intervenção e transformação do mundo natural em mundo cultural é característica de todos os seres humanos. Daí que “[...] o

puro encarar o mundo natural pelo homem, de certa forma já o faz cultural” (FREIRE, P., 2002, p. 36).

Tal concepção permite a valorização de todas as atividades humanas, tendo em vista que são desencadeadoras de produtos culturais. Há aí um duplo enriquecimento nesse processo. Em todo e qualquer caso, desafiado, o ser humano trava relações com o mundo, experientia-o, adquire saberes a partir de tais experiências e produz cultura. Por outro lado, não somente o sujeito enriquece seu processo formativo, pois este enriquecimento só é possível por meio da contribuição que ele oferece ao mundo.

Assim, ao referir-se ao conceito de cultura, Freire não põe de lado sua concepção acerca do ser humano, ao contrário, indica-nos mais uma possibilidade de nosso estar *no e com* o mundo. E, por não tornar estanques os conceitos, refere-se ao conceito *antropológico de cultura*. Para tanto, enfatiza:

A distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem *em* sua e *com* sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura (FREIRE, P., 1989, p. 109).

Também em Fiori a discussão dos conceitos de cultura e de ser humano não se faz em isolamento. Para este autor, a cultura é “[...] entendida como humanização, isto é, como valorização do homem. Todas as atividades humanas, enquanto carregadas de uma significação valorativa (seja econômica, religiosa ou outra) representam dimensões da cultura” (FIORI, 1986, p. 6).

No processo de transformação do mundo natural em mundo cultural, a importância do corpo humano apresenta-se como sendo fundamental. Porém, não se trata de compreendê-lo apenas como um instrumento físico capaz de proporcionar esta modificação, mas sim de reconhecê-lo como sendo um *corpo consciente*. Deixando explicitar as influências da vertente fenomenológica, Freire assim explicita sua concepção acerca deste:

O homem é um corpo consciente. Sua consciência, “intencionada” ao mundo, é sempre consciência *de* em permanente em constante despego até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações em que a subjetividade, que toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa. Por isto mesmo é que as

explicações unilateralmente subjetivista e objetivista, que rompem com a esta dialetização, dicotomizando o indicotomizável, não são capazes de compreendê-lo (FREIRE, P. 2002, p. 74-75).

Nos trabalhos com educação popular, Freire afirma que pôde perceber o quão importante é o saber promovido pela experiência corporal diante das dificuldades impostas pela vida. A luta, assim, aparece como categoria fundamental que impulsiona a experiência do corpo e promove um certo saber, uma certa compreensão da existência. Esta “é uma compreensão experimentada, de peleja. Essa compreensão pôs a luta como centro: lutou para crescer, lutou para ter o café de hoje, lutou para botar o filho crescido [...]” (FREIRE, P.; NOGUEIRA, 2005, p. 21).

A partir da importância que Paulo Freire delega ao corpo no processo de aprendizagem, nos dispomos a apontar uma relação que reconhecemos entre o pensamento de Merleau-Ponty e o de Freire. Referindo-se a Merleau-Ponty, Carmo (2000) considera que este, colocando-se em contraposição à filosofia clássica, objetivava “desenvolver uma filosofia que mostrasse o ‘enraizamento’ do espírito no corpo, isto é, a consciência atada a um corpo que a liga ao mundo” (CARMO, op. cit., p. 24).

Não há, portanto, em Merleau-Ponty, dicotomia entre corpo e mente como postulou-se ao longo da construção filosófica. Assim como também esta dicotomia não está posta nas formulações de Paulo Freire.

E, em Freire, encontramos, ainda, um alerta sobre esta questão: vivenciamos um processo em que o corpo foi tornando-se *corpo consciente*. Refere-se ao percurso transcorrido pela humanidade em que, lentamente, houve a liberação das mãos que se mantinham presas ao solo. Freire assim se refere a este processo:

A vida no suporte não implica a linguagem nem a postura erecta que permitiu a liberação das mãos. Mãos que, em grande medida, nos fizeram. Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mentes e mãos, tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência. O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza [...] (FREIRE, 2005b, p. 51).

Ressaltando, ainda, a importância da mão para a constituição do corpo como *corpo consciente*, Freire assim se refere a esta:

[...] a mão humana é tremendamente cultural. Ela é fazedora, ela é sensibilidade [...] a mão faz proposta, a mão pensa e age. E eu faço

ênfase nestes movimentos pelos quais o corpo humano vira corpo consciente (FREIRE, P.; NOGUEIRA, 2005, p. 34).

Em decorrência de tal percurso em que fomos ampliando nossa capacidade de agir e refletir, nos tornamos *seres éticos*. Tal como alerta Freire, nos tornamos capazes de:

[...] intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixa e de indignidade. Só os seres que se tornaram éticos é que podem romper com a ética. Não se sabe de leões que covardemente tenham assassinado leões do mesmo ou de outro grupo familiar e depois tenha visitado os “familiares” para levar-lhes sua solidariedade. Não se sabe de tigres africanos que tenham jogado bombas destruidoras em “cidades” de tigres asiáticos (FREIRE, P., 2005b, p. 52).

Não foram poucas as vezes que Freire dedicou-se a discutir as implicações da transgressão da ética, especialmente por reconhecer o predomínio de uma desumanização, a qual impede diversos indivíduos de assumirem-se como sujeitos de sua própria História. Especialmente em “*Pedagogia do oprimido*”, Paulo Freire (2005a) considerou que tal desumanização é fruto de relações entre opressores e oprimidos. Nestas nega-se o que o autor compreende como sendo uma vocação ontológica do ser humano: a vocação de “*ser mais*”.

Segundo Paulo Freire, os opressores, distorcendo essa vocação, consideram que “*ser mais*” é ter mais, ou seja, para ser é preciso ter posses materiais. A partir desta visão, transformam tudo em objeto de seu domínio. Acabam, assim, por “coisificar” os oprimidos, reduzindo-os a “*ser menos*” e desumanizando-os. Nas palavras do autor, “[...] para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, às custas, inclusive, do ter menos ou nada ter dos oprimidos. Ser, para eles, é ter e ter como classe que tem” (FREIRE, P., 2005a, p. 51).

Porém, a desumanização não se verifica apenas nos oprimidos, pois tendo uma tendência a tudo “coisificar”, um amor à morte, os opressores estabelecem uma relação necrófila com o mundo e também se desumanizam.

[...] o opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da *vocação*. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser (FREIRE, P., 2003a, p. 99-100).

Buscando atualizar o debate acerca de tais conceitos, arrisco-me a fazer algumas reflexões sobre as características que marcam a figura do opressor e do oprimido na atual sociedade.

Realizo minha análise a partir do ponto de vista de quem conviveu com homens e mulheres diretamente atingidos/as por processos de opressão: refiro-me a minha participação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Enfatizo a condição de oprimidos não somente dos sujeitos com quem convivi, mas os tomo como representantes de milhares de seres humanos submetidos, em geral, às dificuldades econômicas, sendo estas grandes condicionantes que acabaram por levar tais indivíduos a distanciarem-se do mundo da educação escolar³².

Mas, tal como bastante destacado ao ser apresentado o conceito de opressão (item 1.3) na perspectiva de Paulo Freire, o autor considera a potencialidade dos indivíduos oprimidos de resistirem e atuarem contra a opressão a que são submetidos.

Neste sentido, o autor reconhece um compromisso a ser assumido pelos oprimidos: a libertação tanto de si próprios como também dos opressores, pois, para estes, assumir tal função implicaria a perda de seus privilégios. Daí que, “só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos” (FREIRE, P., 2005a, p. 33).

Não há, em Freire, o desconhecimento de que são inúmeros os condicionamentos que se apresentam para que os oprimidos possam assumir tal compromisso. Tanto que se dedica a explicitar minuciosamente a ambigüidade que marca as pessoas oprimidas; ambigüidade esta que tão fortemente se impõe contra a luta pela libertação dos seres humanos. Paulo Freire reconhece os oprimidos como seres ambíguos, pois “hospedam” em si a “sombra” dos opressores, o que significa que vivem uma dualidade em que almejam ser como os opressores. Assim agem, pois, temem comprometer-se com a libertação, uma vez que esta requer o rompimento com a submissão em que se encontram perante aos opressores.

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que ‘preenchessem’ o ‘vazio’ deixado pela expulsão com outro ‘conteúdo – o de sua autonomia. A liberdade que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no esforço permanente de quem a faz. (FREIRE, P., 2005a, p. 37).

³² No capítulo 4 os dados serão melhor trabalhados e os processos de opressão que foram impostos aos sujeitos da EJA serão melhor explicitados.

Porém, ainda que tal medo seja bastante marcante na figura do oprimido, Paulo Freire destaca que é justamente a contradição entre este e o opressor que impulsiona o primeiro a romper com a dualidade nele existente. “É exatamente na assunção de sua vida conflitiva que o dominado rompe com o dualismo dele e se descobre a si e não quer ser o outro” (FREIRE, P., 2005c, p. 29).

Neste ponto, faz-se importante destacar um elemento que perpassa toda a teoria de Paulo Freire: a esperança. Por compreender que, apesar de condicionados, não somos determinados, a esperança se apresenta como uma necessidade ontológica dos homens e das mulheres. Mas o autor destaca que ser esperançoso/a não significa simplesmente esperar por um mundo mais justo, mas sim trabalhar esperançosamente para que este seja possível.

Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, P., 2003a, p. 11).

Para além de ser um ato de esperança, Freire ressalta que a luta pela libertação dos homens e das mulheres não se faz com indivíduos isolados; ao contrário só se realiza em comunhão. Neste sentido, Freire (2005a) afirma que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (p. 58).

Tal compreensão é decorrente de sua concepção de que as pessoas se educam nas relações estabelecidas com os outros indivíduos. Assim, a experiência e os saberes que dela são obtidos, são processos sociais:

“Ninguém nasce marcado para ser”, quer dizer, a gente inventa o que vai ser na experiência do social, a gente fica inteligente. Quer dizer, a gente cria a inteligência, praticando o ato inteligente, então eu não sou inteligente, *a priori*, eu viro inteligente na minha inteligência com os outros, quer dizer “eu somos inteligente”, essa é que deveria ser a sintaxe (FREIRE, P., 2005c, p. 252-253).

Cabe reconhecer, ainda, que Freire soube muito bem explicitar que a vivência em sociedade realiza-se nos mais diversos contextos culturais. E, neste ponto, podemos demarcar uma outra característica fundamental que influencia no processo de experienciar o mundo: a diversidade cultural. Isto implica reconhecer que, inseridas em contextos diferentes, as pessoas têm diferentes experiências.

Diante de tal diversidade, Freire, junto a Faundez, tratou de firmar sua posição de respeito para todas as culturas, esclarecendo não haver culturas melhores ou piores: “[...] as culturas não são melhores nem piores, as expressões culturais não são melhores nem piores, são diferentes entre elas” (FREIRE, P.; FAUNDEZ, 2002, p. 25). Mas Freire adverte: “não quero, contudo, afirmar que não haja negatividade nas culturas, negatividades que precisam ser superadas” (FREIRE, P.; FAUNDEZ, op. cit., p. 26).

A posição de reconhecimento do valor de todas as culturas, ainda que estas possuam elementos a serem superados, mostrou-se bastante clara nos trabalhos educativos que realizou³³. Nestes buscava destacar que a cultura é fruto do trabalho que o ser humano realiza para garantir sua sobrevivência, como também o esforço de criação e recriação referentes às necessidades espirituais. Em ambos os casos, a cultura possui valor, seja ela realizada por pessoas que não tiveram oportunidade de ser alfabetizadas ou por indivíduos letrados. Assim, o trabalho de um pedreiro que constrói uma casa, de um homem que constrói um poço ou o trabalho de um sapateiro, por exemplo, é tão cultura quanto o de um intelectual que se dedica a escrever um livro. E, no âmbito simbólico, tanto é cultura a poesia de um poeta letrado como a de um homem simples do povo³⁴.

Apesar do reconhecimento do valor de todas as culturas, Freire buscou enfatizar a importância das experiências, dos “saberes de experiência feitos” e da cultura vivenciada por grupos oprimidos, visto que para os opressores nem sequer é possível afirmar a existência de cultura fora de seus domínios. Para tanto, destacou que não se faz possível a valorização dos saberes produzidos por grupos atingidos por processos opressores sem a compreensão da questão da desvalorização da classe social em que se inserem:

O respeito a esses saberes se insere no horizonte maior em que eles se geram – o horizonte do contexto cultural, que não pode ser entendido fora de seu corte de classe, até mesmo em sociedades de tal forma complexas em que a caracterização daquele corte é menos facilmente apreensível (FREIRE, P. 2003a, p. 86).

Trabalhando com pessoas adultas em fase de alfabetização, Freire pôde verificar o quão fortes são as conseqüências da desvalorização da cultura dos oprimidos.

³³ Neste sentido apresenta-se como sendo especial o trabalho de Paulo Freire no Movimento de Cultura Popular, anterior ao golpe militar de 1964, no qual realizava-se uma ampla discussão acerca do conceito antropológico de cultura. A obra “*Educação como Prática da Liberdade*” mostra-se fundamental para a compreensão deste trabalho.

³⁴ A discussão acerca do conceito de cultura terá continuidade neste trabalho nos capítulos seguintes.

Observou que, em decorrência destas relações, as pessoas acabavam por perder a crença em si próprias. Em “*Pedagogia do oprimido*”, refere-se a estas conseqüências:

A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. (FREIRE, P., 2005a, p. 56).

Nestes trabalhos realizados, Paulo Freire afirma ter presenciado momentos em que ouviu relatos nos quais as pessoas consideravam-se como sendo desconhecedoras de tudo, ignorantes. Freire destaca que estes diziam:

“Desculpe, nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é que sabe; nós o que não sabemos”.
Muitas vezes insistem em que nenhuma diferença existe entre eles e o animal e, quando reconhecem alguma, é em vantagem do animal. “É mais livre que nós” dizem. (FREIRE, P., op cit, p. 57).

Frente a esta situação, o autor buscou incessantemente ressaltar que a produção de cultura e de saberes é característica de todos os indivíduos. Assim o fez ao apontar que a linguagem, a maneira de comportar-se, de vestir-se, de pensar e de agir são sempre manifestações culturais.

Em decorrência de tal compreensão, Carlos Rodrigues Brandão (2001) atenta para o fato de que Freire tratou da cultura na sua pluralidade, como uma criação social do ser humano. Segundo Brandão, na concepção de Paulo Freire:

[...] toda experiência humana significativa realiza-se como cultura e dentro de uma cultura. O que sentimos, o que pensamos, o como falamos a nós mesmos e aos outros os nossos sentidos e sentimentos, o que criamos, questionamos e transformamos, o que somos, como pensamos quem somos, tudo isso são momentos de trabalho criativo da realização da pessoa humana no contexto de uma cultura.

A cultura está, portanto, em todas as esferas da sociedade. E envolve tanto o produto realizado do trabalho, como uma mesa ou um livro, quanto o trabalho vivo que continuamente cria e recria sentidos e significados entre as pessoas e grupos sociais, entre a sociedade e os seus símbolos (BRANDÃO, 2001, p. 15).

Ganhamos força para reconhecer o real valor que possuem os saberes advindos das experiências cotidianas de homens e mulheres em um relato presente na obra “*Essa escola chamada vida*”, escrita por Frei Betto e Paulo Freire (1986). Nesta obra, Frei Betto se refere à seguinte situação vivenciada enquanto participante de um trabalho realizado entre mulheres de uma favela e médicos, em que estes buscavam desenvolver com as mulheres a noção de maternidade:

[...] percebi que o médico explicava as coisas em linguagem abstrata, enquanto que a linguagem do meio popular não é conceitual, é concreta e visual. Um dia, depois de o médico ter explicado por que era importante as mães amamentarem as crianças, eu perguntei à dona Maria: “A senhora entendeu o que o dr. Raul falou?” Ela disse: “Eu só entendi que o leite da gente é bom para a cabeça das crianças”. “Mas por que é bom?” “ – Ah, isso eu não sei, por que não sou estudada como o dr. Raul.” Eu falei: “Dona Maria, a senhora sabe cozinhar?” “- Sei cozinhar”. ! O senhor sabe, dr. Raul?”. “Eu na cozinha não sei nem fazer café.” Eu perguntei: “Dona Maria, a senhora sabe fazer frango a molho pardo?” “– Sei”. “Então, conta pra gente como é”, pedi.

A mulher deu uma aula de culinária. Eu observei: “Ta vendo, dona Maria? A senhora e o dr. Raul perdidos numa mata e apenas uma galinha: ele, com toda cultura dele, morria de fome, e a senhora não”. A mulher deu um sorriso de orelha a orelha. Nesse dia ela descobriu que existem culturas paralelas. E não superiores ou inferiores” (FREIRE, P.; FREI BETTO, 1986, p. 60).

A partir de tal relato, Frei Betto observa que no saber gerado na experiência concreta “as pessoas conhecem o que experimentam, e não o que escutam. Como todo processo de conhecimento é epidérmico, é sensitivo, até o conhecimento mais intelectual tem que passar por aí” (FREIRE, P.; BETTO, op. cit., p. 70).

Estabelecemos, assim, uma outra relação com a corrente fenomenológica: a experiência é a fonte originária de todo conhecimento. Nas palavras de Paulo Freire e Myles Horton, tal concepção assim se expressa: “[...] *sem prática não há conhecimento*; pelo menos é difícil saber sem prática (FREIRE, P.; HORTON, 2005, p. 112).

O reconhecimento da experiência como fonte primeira do conhecimento implicou, tanto para a fenomenologia como para a teoria freiriana, na valorização das experiências existenciais dos seres humanos. Entretanto, em ambas, tal valorização não significa limitar o conhecimento à percepção concreta da realidade, mas envolve, ainda, o ato reflexivo acerca de nossas experiências. Neste sentido, Freire e Horton alerta que: “[...] a prática em si mesma não é sua teoria. Ela cria conhecimento, mas não é sua própria teoria” (FREIRE, P.; HORTON, op. cit., p. 112).

Diante de tal alerta, Freire reconheceu a necessidade de um constante processo reflexivo, especialmente ao apontar que por meio da prática que transforma o mundo natural em mundo cultural, o ser humano é capaz de captar, de perceber a presença dos objetos, dos fatos, dos fenômenos naturais, porém, tal percepção não implica, ainda, o “adentramento” e no desvelamento destes, ou seja, não significa ainda em uma visão crítica dos mesmos.

Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que este saber seja meramente opinativo. Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta. O homem, contudo, não capta o dado da realidade, o fenômeno, a situação problemática pura. Na captação, juntamente com o problema, com o fenômeno, capta também seus dados causais. Apreende a causalidade. A compreensão resultante da captação será tão mais crítica quanto seja feita a apreensão da causalidade autêntica. E será tão mais mágica, na medida em que se faça com o mínimo de apreensão dessa causalidade (FREIRE, P., 1989, p. 105).

Discorrendo sobre o pensamento mágico³⁵, em que a captação da realidade não se faz de maneira crítica, em “*Extensão ou comunicação*”, Freire (2002) assim o descreve:

[...] ao perceber um fato concreto da realidade sem que o “ad-mire”, em termos críticos, para poder “mirá-lo” de dentro, perplexo frente à aparência do mistério, inseguro de si, o homem se torna mágico. Impossibilitado de captar o desafio em suas relações autênticas com outros fatos, atônito ante o desafio, sua tendência, compreensível, é buscar, além das relações verdadeiras, a razão explicativa para o dado percebido. Isso se dá, não apenas com relação ao mundo natural, mas também quanto ao mundo histórico-social (FREIRE, P., 2002, p. 29).

Em seus trabalhos educativos, Freire pôde perceber como se manifesta este tipo de pensamento. A partir destes trabalhos, deparou-se com os seguintes relatos:

As noites estreladas e frias, em certa área do altiplano peruano, nos contou sacerdote que vive e trabalha lá, são sinal de uma nevada que não tardará a chegar. Em face deste sinal, os camponeses reunidos correm até o ponto mais alto do povoado e, com gritos desesperados, imploram a Deus que não os castigue.

Se o sinal é ameaça de granizo, conta o mesmo sacerdote, fazem uma grande fogueira atirando para o ar porções de cinza com ritmos especiais, e acompanhados de algumas “palavras força”.

³⁵ Sobre o pensamento mágico, em “*Educação como prática da liberdade*”, Freire (1989) o considera como sendo característico da consciência intransitiva e da consciência transitiva ingênua. Tais conceitos serão trabalhados no capítulo seguinte.

Sua mágica, de caráter sincrético-religioso, é a de que os granizos são fabricados pelas almas dos que morreram sem batismo. Daí a sanção que a comunidade impõe aos que não batizam seus filhos.

No nordeste brasileiro, é comum combater a praga de lagartas, ficando-se três estacas em forma de triângulo no lugar mais castigado por elas. Na extremidade de uma das estacas há um prego em que o camponês espeta uma delas. Está convencido de que as demais, com medo, se retiraram “em procissão”, entre uma estaca e outra (FREIRE, P., 2002, p. 30).

Apesar da falta de criticidade, Freire adverte que, “o pensamento mágico não é ilógico nem pré-lógico. Tem sua estrutura lógica interna e reage, até onde pode, ao ser substituído por outro mecanicistamente” (FREIRE, P., op. cit., p.31).

Entretanto, mesmo contendo esta lógica interna, Paulo Freire pôde observar, na prática, o quanto este tipo de pensamento é ridicularizado. Como conseqüência, observou que, em geral, a sociedade despreza a necessidade de compreendê-lo para, a partir daí, trabalhar para torná-lo crítico.

Tal como vimos destacando, a posição de Freire foi sempre de profundo respeito para com a compreensão de mundo que têm especialmente os grupos populares. É a partir de tal posicionamento que o autor desenvolve em seus escritos, bem como em sua prática educativa, a importância do diálogo para o processo de conscientização crítica.

Chegamos, então, no ponto em que podemos encaminhar a principal questão a ser trabalhada no capítulo seguinte: a forma como o autor defende que se faça a superação do “saber de experiência feito”, por um saber mais crítico da realidade, e podemos destacar, desde este momento, que o diálogo é fundamental para este processo. Trata-se, assim, de discutir a relação entre experiência e educação nas obras de Paulo Freire.

CAPÍTULO 3

A RELAÇÃO ENTRE EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO NAS OBRAS DE PAULO FREIRE

Tendo sido realizada, especialmente no capítulo anterior, a análise dos conceitos de experiência, ‘saber de experiência feito’ e educação na concepção de Paulo Freire, dedicamo-nos, neste capítulo, à compreensão da relação entre experiência e educação nas obras do autor. Apresentaremos, para tanto, a concepção ampla de educação de Freire – não restrita à educação escolar, mas sim fortemente atrelada ao processo de aprendizagem que se faz por meio das experiências cotidianas dos seres humanos – para, posteriormente, apresentar como, a partir desta concepção, o educador posiciona-se a favor de que as experiências existenciais dos homens e das mulheres não sejam desprezadas no processo escolar. Desde já, cabe ressaltar o valor que Paulo Freire reconhece ter o diálogo para que efetivamente experiência e educação possam estabelecer uma relação positiva no processo formativo dos seres humanos.

Num segundo momento deste capítulo, cabe apresentar como Freire desenvolveu, no âmbito da prática, a proposta de relacionar experiência e educação. Neste sentido, destaca-se seu método de alfabetização.

3.1 A educação dialógica: um contraponto ao preconceito contra o “saber de experiência feito”

*Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
[...]
Sinto-me nascido a cada momento*

Para a completa novidade do mundo...
(Fernando Pessoa)

Temos como objetivo discutir a relação entre experiência e educação nas obras de Paulo Freire, enfatizando o processo de conscientização na concepção do autor, bem como a importância que o mesmo delega ao diálogo neste processo. Em meio a esta discussão, não se faz possível ausentar-nos do debate sobre a função e a importância da educação escolar para a promoção do conhecimento crítico no existencial de homens e mulheres.

Buscando explicitar a concepção de educação para Paulo Freire, o desenvolvimento do conceito de conscientização apresenta-se fundamental, pois, como tão bem salientou Ernani Maria Fiori: “Falar de educação conscientizadora é excesso verbal. Educação e conscientização se implicam mutuamente [...]” (FIORI, 1986, p. 3).

Retomamos, para tanto, as compreensões que Freire foi construindo ao longo de sua trajetória acerca do conceito de conscientização.

Em “*Educação como prática da liberdade*”, Paulo Freire (1989) dedica-se a esclarecer sua concepção sobre diferentes níveis de consciência. Considera que, num primeiro nível, a consciência é denominada de “consciência intransitiva” e assim define os seres humanos que a apresentam:

Suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe teor de vida em plano mais histórico. Esta forma de consciência representa um quase compromisso entre o homem e sua existência (FREIRE, P., 1989, p. 59).

Um segundo nível de consciência é denominado de “consciência transitivo ingênua”, a qual:

[...] se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade de interpretação dos problemas. [...] Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas (FREIRE, P., op. cit., p. 60-61).

E sobre um terceiro nível de consciência, denominada de “consciência transitivo crítica”, Freire destaca que esta:

[...] se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar

testar os ‘achados’ e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência de responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica (FREIRE, P., op. cit., p. 61).

Ressalta, ainda, que a passagem do nível de “consciência transitivo ingênuo” para a “consciência transitivo crítica”, ao contrário da passagem do primeiro para o segundo nível de consciência, não se dá automaticamente, mas requer um “[...] trabalho educativo crítico com esta destinação” (FREIRE, P., op. cit., p. 62).

Em “*Pedagogia do oprimido*”, a análise central que Freire (2005a) realiza sobre a conscientização envolve a discussão acerca das relações entre humanidade e mundo, o que implica desenvolver a relação entre subjetividade e objetividade.

O autor alerta que não se pode confundir subjetividade com subjetivismo, da mesma forma que a objetividade não significa objetivismo. Compreende que a subjetividade e a objetividade se constituem como tal quando em permanente relação dialética. Esta relação está posta como condição natural, uma vez que o mundo não antecipa a consciência, nem a consciência o mundo, mas “[...] consciência e mundo se dão simultaneamente” (FREIRE, P., 2005a, p. 81). Sem a existência humana, “[...] ‘faltaria quem dissesse Isto é mundo’ [...] faltaria a consciência do mundo que, necessariamente, implica o mundo da consciência” (FREIRE, P., op. cit., p. 81).

Mas Freire alerta que pode haver distorção entre objetividade e subjetividade. Assim se dá quando uma é enfatizada em detrimento da outra. Em tal distorção, quando há ênfase demasiada na subjetividade, esta passa a ser subjetivismo e, por outro lado, quando tal ênfase é posta na objetividade, esta se torna objetivismo.

Mostrando-se crítico ao objetivismo, Freire afirma sua compreensão de que “[...] não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como ‘não eu’ do homem, capaz de desafiá-lo (FREIRE, P., op. cit., p. 44).

Já ao que concerne a sua crítica ao subjetivismo, Freire recusou a compreensão de que apenas o fato de ter consciência da opressão a que são expostos os oprimidos implicaria a transformação da realidade. Em relação aos oprimidos, afirma que “[...] reconhecerem-se limitados pela situação concreta de opressão, de que o falso sujeito, o falso ‘ser para si’, é o opressor, não significa ainda sua libertação” (FREIRE, P., op. cit., p. 39). E em relação aos opressores, considera que: “[...] descobrir-se na posição de opressor, mesmo que sofra por este fato, não é ainda solidarizar-se com os oprimidos” (FREIRE, P., op. cit., p.

39). Ressalta que, o subjetivismo transforma “[...] o ter consciência da opressão numa espécie de espera paciente de que um dia a opressão desapareceria por si mesma [...]” (FREIRE, P., op. cit., p. 41).

Em “*Pedagogia da esperança*”, Freire (2003a) refere-se à autocrítica que foi realizando desde “*Ação cultural para a liberdade*” (1982), em relação ao modo como trabalhou o conceito de conscientização na obra “*Educação como prática da liberdade*” (1989). Segundo o autor, da forma como expôs, deixou de problematizar a questão de que a conscientização não implica, ainda, a transformação da realidade. Envolve por isso, a relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Chegamos, então, ao ponto essencial da concepção de educação na perspectiva de Paulo Freire. Educação equivale a assumir o compromisso social e histórico em prol da libertação dos seres humanos. Trata-se, assim, de um processo de humanização, em que homens e mulheres dispõem-se a reconstituir a vocação ontológica de “*ser mais*”.

Diante desta concepção de educação de Paulo Freire, Adriano S. Nogueira, no prefácio de “*Cartas a Cristina*” (2003b), afirma que:

Paulo “chegou” à Educação pelo vigor coerente de uma convicção: o Ser Humano extrai de si e de suas interações uma sobre-humanidade (a que ele denomina vocação de ser mais). E educar (*exducere*) é extrair ou, usando termos “freirianos”, é partejar. O Ser Humano parteja sua sobre-humanidade educando-se para ela. Na concepção de Paulo, a educação é uma certa antecipação: a prática educativa antecipa o “ser mais” do Ser Humano (os termos dele são: o gosto vivo pela liberdade) (p. 15).

Considerando a função humanizadora da educação, Paulo Freire dispõe-se a assumir uma luta bastante difícil de ser travada em uma sociedade desumanizada. Esta dificuldade decorre da predominância de uma concepção que considera como educação apenas os conhecimentos restritos ao âmbito da ciência, sendo esta, em grande parte, expressão dos interesses dos grupos opressores, uma vez que possuem maior acesso à produção da mesma.

A oposição de Freire a esta concepção é bastante clara. Como buscamos explicitar no capítulo anterior, na perspectiva de Paulo Freire, as próprias relações entre os seres humanos e o mundo encarregam-se de expor os segundos a constante aprendizagem, não limitando os espaços para que esta se realize. A partir daí podemos, então, demarcar uma outra característica da concepção de educação para o autor: nos educamos, bem como educamos aos outros indivíduos em todos os espaços.

Neste sentido, cabe retomar a questão de que a amplitude da visão de Paulo Freire sobre a educação revela-se no reconhecimento de que esta tem sua origem nas experiências vivenciadas cotidianamente por homens e mulheres. Em face de tal compreensão, a formação é entendida como sendo desencadeada pela prática. Porém Freire adverte que os saberes a partir dela adquiridos devem ser expostos a um constante processo reflexivo.

[...] entendo formação não como algo que fazemos em alguns finais de semana ou alguns semestres, mas formação como um processo permanente, e formação como sendo um exercício, um entendimento crítico daquilo que fazemos. Isto é conseguir a prática que temos, a experiência que temos e depois refletir sobre aquela experiência e prática a fim de entender teoricamente o que significa (FREIRE, P.; HORTON, 2005, p. 207-208).

Em Freire, a necessidade de nos envolvermos neste processo formativo evidenciou-se nas suas diversas afirmações acerca da defesa de que todas as pessoas têm o direito de superarem o “saber de experiência feito”, por um saber mais crítico. E aqui cabe apontar a concordância com Berthoff, no prefácio da obra “*Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra*” que considera que:

crítica, para Freire, significa sempre interpretar a própria interpretação, repensar o contexto, desenvolver múltiplas definições e tolerar ambigüidades, de modo que se possa aprender a partir da tentativa de resolvê-las (FREIRE, P.; MACEDO, D., 2006, p. XX).

Dedicamo-nos, então, mais especificamente a partir deste ponto, a desvelar a relação entre o processo de experienciar o mundo e o processo educativo crítico na perspectiva de Paulo Freire. Para tanto, enfatizamos um elemento sem o qual Freire afirma não ser possível conscientização: o diálogo.

Comprometida com a libertação dos seres humanos, Paulo Freire ressalta que a educação tem como exigência a prática dialógica, tendo em vista que a transformação do mundo só se faz quando realizada em comunhão.

Especialmente em “*Pedagogia do oprimido*”, Freire (2005a) firma sua compreensão de que o diálogo é próprio de nossa existência humana:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é

pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, P., op. cit., p. 90).

Como característica humana, Freire (2005a) alertou que o diálogo não pode ser um direito de poucos seres humanos, mas de todos os homens e as mulheres. Por isso, não pode ser realizado num ato de prescrição, no qual o direito de um indivíduo é roubado por outro.

Porém, Paulo Freire reconheceu que o estabelecimento de relações dialógicas é bastante dificultado devido à desumanização que fortemente marca os homens e as mulheres e atentou que “[...] não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito” (FREIRE, P., op. cit., p. 91).

Frente a esta impossibilidade, Freire observou a predominância do antidiálogo e destacou suas características em uma “teoria da ação antidialógica”. Mas, mais que isso, mostrou-nos as possibilidades de estabelecimento do diálogo ao descrever as singularidades da “teoria da ação dialógica”. Cabe, a partir de então, trabalhar as características de ambas buscando compreender as propostas do autor, especialmente no que concerne ao potencial do diálogo proporcionar um conhecimento crítico da realidade e, assim, permitir a transformação da mesma.

Referindo-se ao antidiálogo, Freire (2005a) observou a constante necessidade que os opressores têm de *conquistar* o oprimido. Considerou que esta necessidade manifesta-se como prática de dominação e alertou que tal prática não se faz apenas por formas repressivas, mas pode se dar com sutileza, buscando evitar a reação dos indivíduos atingidos.

Contrários a esta postura, homens e mulheres que se relacionam dialogicamente visam a *co-laboração* entre si. E para que efetivamente haja co-laboração, Freire (op. cit.) refere-se à importância do *amor* entre os que nela se envolvem. Sobre este elemento destaca que: “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não se é possível o diálogo” (FREIRE, P., 2005a, p. 92).

Enfatiza, ainda, a necessidade de *confiança* em tal processo, mas adverte que esta não implica desconhecer a importância de desconfiar que possa haver as marcas do opressor no sujeito que busca sua libertação. Por isso, considera que “desconfiar dos homens oprimidos, não é, propriamente, desconfiar deles enquanto homens, mas desconfiar do opressor ‘hospedado’ neles” (FREIRE, P., op. cit., 194). Reconhece, porém, que o clima de

desconfiança tende a ser substituído pelo da confiança à medida que os homens e as mulheres relacionam-se de maneira amorosa e co-laboram para a transformação do mundo.

Qualquer indício, porém, de co-laboração entre os oprimidos, apresenta-se como ameaça aos opressores. Por isso, estes visam *dividir* os oprimidos ao impor a prática do anti-diálogo. E, neste caso, a *união* entre os oprimidos apresenta-se como forma importante de romper com a divisão que lhes é imposta. Freire (2005a) destaca, para tanto, a necessidade de *humildade* e afirma que: “os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser companheiros de pronúncia do mundo” (FREIRE, P., op. cit., p. 93).

Como meio para conseguir a divisão, os opressores utilizam-se da *manipulação*. Esta aparentemente permite relações dialógicas, entretanto, sua real intenção é perpetuar a opressão.

Opondo-se a ser objeto de manipulação, os seres humanos, por meio do diálogo, tornam-se capazes de se *organizarem* e lutarem contra a opressão. Ao assim fazerem, fortalecem-se no *estar com* uns aos outros, sustentados pela *fé* de que os homens e as mulheres têm em transformar o mundo.

Freire (2005a) alerta que a organização necessita do testemunho de coerência dos sujeitos que nesta se engajam. Refere-se ao fato de que o diálogo significa a pronúncia da palavra verdadeira e aponta que nesta não há dicotomia entre ação e reflexão. Do contrário, se enfatizada a primeira, esta se torna ativismo e, se enfatizada a segunda, esta se torna verbalismo. Opondo-se a ambas distorções do diálogo, Freire enfatiza que a coerência significa a solidariedade entre a ação e a reflexão.

Destaca que, para tal solidariedade, a coincidência da ação com as idéias pronunciadas pelo sujeito é fundamental, pois os resultados da prática são bastante marcantes: “entre o discurso de dizer e o de fazer, o mais forte é o de fazer porque este tem ou pode ter efeitos imediatos” (FREIRE, 2000, p. 75).

No mesmo, sentido, Freire afirma que:

[...] a prática é a que valida o discurso e não o contrário.
O sujeito pode ter um discurso muito bonito e ter uma prática que não tem nada a ver com este discurso. Ao perguntar se afinal de contas, dos dois em qual é que eu acredito, é na prática desse cara ou é na palavra desse cara? É claro que é na prática (FREIRE, P., 2005c, p. 61).

Desprezando a necessidade de coerência, os opressores, ainda que afirmem a necessidade de respeito aos saberes, à cultura produzida por grupos oprimidos – se assim o

fazem é como forma de manipulação – buscam, na realidade, a *invasão cultural*. Esta implica sempre a postura de superioridade de quem a realiza, pois envolve o desprezo pelos saberes dos invadidos e a imposição de saber dos invasores.

Mas Freire (op. cit.) destaca que a inserção em um outro contexto cultural do qual o sujeito não faz parte, não desencadeia sempre a invasão cultural desde que a participação neste não implique a imposição de saberes, mas sim o real interesse de conhecê-la junto aos sujeitos que dele fazem parte. E, uma vez mais, enfatiza a importância do diálogo para que seja possível efetivamente conhecer um determinado contexto. Do contrário, não haverá compreensão desta cultura, mas apenas a interpretação da mesma a partir de concepções adquiridas anteriormente em um contexto cultural diferenciado.

Neste sentido, a *tolerância* destaca-se como sendo um elemento capaz de proporcionar a co-laboração, a união e a organização entre indivíduos que, embora de contextos culturais diferentes, não apresentam interesses antagônicos. Daí que Freire e Faundez afirmem que a tolerância é “[...] a sabedoria ou a virtude de conviver com o diferente para poder brigar com o antagônico” (FREIRE, P.; FAUNDEZ, 2002, p. 27).

Quando realizada a inserção em contexto cultural de maneira dialógica, Freire (2005a) denomina-a como *síntese cultural*.

Buscando melhor explicitar os conceitos da “teoria da ação antidialógica” e da “teoria da ação dialógica”, bem como a oposição entre ambas, elaboramos o seguinte quadro

Quadro 1: Analisando a “teoria da ação antidialógica” e a “teoria da ação dialógica” na perspectiva de Paulo Freire:

Teoria da ação antidialógica	Teoria da ação dialógica
Conquista	Co-laboração
Divisão	União
Manipulação	Organização
Invasão cultural	Síntese cultural

Compreendemos que, neste trabalho, o conceito de *síntese cultural* merece ênfase devido ao objetivo que temos de explicitar as propostas de Paulo Freire no que se refere à superação do “saber de experiência feito”. Podemos, assim, firmar sua posição de que o primeiro passo para tal é a prática do diálogo, a qual permite o respeito e a disposição para realmente conhecer os saberes e a cultura dos indivíduos com quem se visa desenvolver um trabalho educativo crítico, elementos sem os quais se instala a *invasão cultural*.

Neste sentido, considerando que a educação humanizadora só se realiza por meio do diálogo, Freire afirma que a conscientização envolve um processo em que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, P., 2005a, p. 78).

Em face de tal compreensão do autor, encontramos-nos no ponto em que podemos desenvolver suas críticas à educação escolar, uma vez que observou que nesta há a predominância de um processo de transmissão de conhecimento de um sujeito a outro.

Realizada de tal forma, a educação escolar é denominada por Paulo Freire de “educação bancária”. Compreende que nesta há o depósito de conhecimento do/a educador/a – considerado/a como indivíduo que tudo sabe e que detém todo o poder da relação educativa – para o/a educando/a – este/a considerado/a como um/a absoluto ignorante. Mediante tal processo, para além de aceitar a passividade, o/a educando/a deve mostrar-se grato pelos lucros de ter acesso ao conhecimento que lhe foi transmitido, ainda que tal conhecimento seja estranho à sua cultura. Neste sentido, Freire afirma que:

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de ‘experiência feito’ para ser de experiência narrada ou transmitida (FREIRE, P., 2005a. p. 68).

Freire alerta que, compreendida de tal modo, a educação acaba por trabalhar para a adaptação e o ajustamento dos/as educandos/as. “Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (FREIRE, P., op. cit., p. 68)

Apesar das críticas ao modo como a educação escolar tem sido realizada, Freire não se opôs à mesma; ao contrário, enfatizou sua importância ao reconhecer que todas as pessoas têm o direito de conhecerem melhor o que já sabem, bem como o que ainda não sabem. A partir de então, é preciso explicitar como Paulo Freire propõe que se realize a educação escolar.

Contrapondo-se à educação bancária, Freire firmou e reafirmou, por diversas vezes, que o ponto de partida do processo educativo é o saber que trazem os/as educandos/as de seu contexto cultural. Devido a tal postura, o autor relatou, em “*Pedagogia da Esperança*”, que desde a publicação da obra “*Pedagogia do Oprimido*”, sofreu crítica de teóricos que afirmavam que sua proposta era em defesa de um processo educativo escolar que ficasse apenas preso ao contexto cultural dos/as educandos/as, não visando, assim, o

aprendizado de um conhecimento universal. Mesmo diante de tais críticas, Freire reafirma sua posição de respeito aos “saberes de experiência feitos” que trazem os/as educandos/as para a escola:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centro de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, P., 2003a, p. 85-86).

Destaca, entretanto, que tal defesa não significa que esteja a favor de que os/as educandos/as fiquem presos ao saber que já possuem, mas defende que o processo educativo escolar o tenha como ponto de partida, a fim de superá-lo por um saber mais crítico:

[...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz. Partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é ficar nele.(FREIRE, op. cit., p. 70 - 71).

Podemos, neste sentido, destacar uma convergência que acreditamos existir entre o pensamento de Merleau-Ponty e de Paulo Freire, no que se refere a esta questão. É o que podemos verificar uma vez que, para o primeiro, há uma forte relação a ser estabelecida entre mundo vivido e conhecimento científico, pois:

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu sei a partir de uma visão minha ou de minha experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e, se queremos pensar a própria ciência em rigor, apreciar exatamente seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou explicação dele (PONTY, 1996, p. 4).

Retornando às concepções de Paulo Freire, destaca-se a posição de sujeitos ativos que o autor delega tanto ao/à educador/a quanto aos/as educandos/as. Valorizados também os saberes dos/as segundos/as, e não somente os saberes dos/as educadores/as, um/a e

outro/a buscam compartilhar, por meio do diálogo, suas compreensões acerca do mundo. Daí que, “[...] quem forma se forma e re-formar ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, P. 2005b, p. 23).

Mas Freire alerta que, o fato de a educação ser dialógica não significa que não exista diferença na função do/a educador/a e do/a educando/a. Considera que o/a educador/a deve ter uma maior experiência, bem como uma visão crítica acerca do objeto de estudo – dedicando-se, para tanto, seriamente a estudá-lo – mas isto não implica cessar o esforço por fazer novas análises acerca deste junto aos/às educandos/as. Sobre a diferença entre o papel do/a educador/a e do/a educando/a, Freire afirma que:

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial (FREIRE, P., 2003a, p. 118).

Neste sentido, Freire reconhece uma função importante a ser exercida pelos/as educadores/as para que haja a promoção do “saber de experiência feito” para um saber crítico: a problematização do conhecimento. O autor refere-se à *educação problematizadora*, ressaltando a importância dos/as educando/as serem desafiados a perceberem as negatividades e positivities de sua cultura, bem como de outras culturas e, a partir daí, fortalecerem-se na luta por um mundo mais justo.

Daí que, uma vez mais, Paulo Freire critica o modo como a educação escolar tem se concretizado, pois, ao invés de estimular a problematização, oferece respostas prontas. E cabe enfatizar que tais respostas não são resultantes do diálogo acerca do contexto cultural dos/as educandos/as, mas de conhecimentos pré-determinados:

A educação da resposta não ajuda em nada a curiosidade indispensável ao processo cognitivo. Ao contrário, ela enfatiza a memorização mecânica de conteúdos. Só uma educação da pergunta, aguça, estimula e reforça a curiosidade (FREIRE, P. 2001a, p. 19).

Neste processo, portanto, Freire considera que estimular a curiosidade dos/as educandos/as é fundamental. Em alguns de seus escritos, Freire distingue entre a curiosidade ingênua ou desarmada e curiosidade epistemológica. Considera que, nas experiências cotidianas, é a curiosidade desarmada que costuma prevalecer. Em “*À sombra desta Mangueira*” é o que ele próprio demonstra no exemplo seguinte:

Tomemos como objeto de nossa curiosidade meio dia na vida de Pedro. Acompanhamos seus principais movimentos: ele desperta, banha-se, toma o café da manhã. Passeia os olhos pelas primeiras páginas do jornal e, como reside perto da universidade onde trabalha, caminha até lá. Sai de casa, cumprimenta pessoas, cruza com outras, observa despreocupadamente o movimento apressado dos que vão e dos que vêm, diz bom-dia a uns, ri para os outros. O verde do semáforo se ilumina, Pedro anda para o outro lado. Encontra um amigo, detém-se. Conversa rápida, promessa de se reverem, quem sabe na próxima quarta-feira. Eles sabem que não se encontrarão. A promessa não prejudica nem a um, nem a outro. Não se esperarão na quarta que vem. Pedro chega à universidade. Cumprimenta os colegas e alunos. Vai à sala onde se realiza o seminário de terças-feiras. Até agora, desde o banho matinal, até a chegada à sala do seminário, Pedro não se perguntou uma vez sequer por que fizera esta ou àquela coisa. Sua mente não opera epistemologicamente. É isso que caracteriza nosso mover-nos na cotidianidade. O não significa que na cotidianidade não haja curiosidade. Existe e não poderia deixar de existir: aí temos vida humana, existência. Nesse domínio, contudo, nossa curiosidade é desarmada, espontânea, sem rigorosidade metódica. Ela não é sem método, pois não há curiosidade a que falte método: ela é metódica em si (FREIRE, P., 2001a, p. 77).

A superação da curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica não se dá unicamente por meio da instituição escolar, mas é papel desta permiti-la. Assim que “a curiosidade desarmada não pode ser a forma de Pedro comportar-se em aula, nem a dos estudantes” (FREIRE, P., op. cit., p. 77).

Em “*Pedagogia da Autonomia*”, Freire (2005b), ressalta que o movimento em que a curiosidade ingênua passa a ser curiosidade epistemológica não implica rompimento entre as duas formas de curiosidade; significa apenas o maior rigor metodológico da segunda, o que permite a esta se aproximar de forma mais crítica do objeto cognoscível.

Da mesma forma, para Paulo Freire, o conhecimento mais crítico da realidade que surgirá a partir da problematização e do estímulo à curiosidade dos/as educando/as não implica o rompimento com o “saber de experiência feito”, mas sim a superação deste saber.

A contraposição de Freire em haver rompimento neste processo pode ser verificada diante de sua afirmação de que a problematização é sempre a problematização de

uma situação concreta: “Inseparável do ato cognoscente, a problematização se acha, como este, inseparável das situações concretas” (FREIRE, P., 2002, p. 82).

E tal posição explicita-se claramente nas seguintes palavras do autor:

Não há para mim, na diferença e na ‘distância’ entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodologicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação (FREIRE, P., 2005b, p. 31).

Neste ponto, podemos apontar o reconhecimento de mais uma relação entre Merleau-Ponty e Freire. Retomo, para tanto, a consideração de Carmo (2000), ao afirmar que para Merleau-Ponty não há duas espécies de conhecimento, mas sim dois diferentes graus de clarificação do fenômeno.

Em Freire, ao percorrermos este processo em que nos tornamos mais críticos, distanciamos-nos do mundo no qual nos encontramos imersos. O autor considera que a imersão restringe nossas compreensões à parcialidade dos fatos. Ao distanciarmos-nos deste, apreendemos a sua totalidade. Captamos com criticidade a causalidade dos fatos.

Neste sentido, Ernani Maria Fiori, no prefácio de “*Pedagogia do Oprimido*” (2005a), considera que:

Se a consciência se distancia do mundo e o objetiva, é porque sua intencionalidade transcendental a faz reflexiva. Desde o primeiro momento de sua constituição, ao objetivar seu mundo originário, já é virtualmente reflexiva. É presença e distância do mundo: a distância é a condição da presença (p. 14).

Neste processo, que exige tomar distância da realidade concreta para analisá-la, a linguagem conceitual exerce importante função, pois ela auxilia na compreensão dos fenômenos, uma vez que permite descrevê-los minuciosamente. Mas, Freire adverte que há um risco nesta passagem:

Em certo momento do processo em que o conceito deve mediar a compreensão da realidade, nos distanciamos de tal maneira do concreto que o conceito se esvazia. É como se, em certo instante, favela fosse apenas o conceito, já não a dramática situação concreta que não consigo alcançar. Vivo então a dramática ruptura entre a realidade e o conceito que devia mediar a compreensão. Assim, em lugar de entender a mediação do conceito na compreensão do concreto, ficamos no conceito, perdidos na sua pura descrição. Pior ainda, terminamos por imobilizar o conceito, fazendo-o estático (FAUNDEZ; FREIRE, P., 2002, p. 64).

Assim, o conhecimento teórico que deve servir para iluminar a prática desprende-se de seu objetivo, desvincula-se da experiência cotidiana de homens e de mulheres e a ela não pode mais proporcionar contribuições.

Resgatando um pouco da história da educação no Brasil e no mundo, não raro, nos deparamos com exemplos nos quais a educação prestigiada foi uma educação verbalista, com conteúdos abstratos, despreocupada com a realidade concreta de homens e mulheres, enfim, própria para o gosto das elites que cultivam o ócio intelectual.

Mario Aligueiro Manacorda (2000), ao referir-se à Antigüidade grega, aponta que a educação deveria despreocupar-se de qualquer finalidade:

Aristóteles [...] após ter falado longamente das funções do Estado, da educação para as artes e do treinamento do escravo, distingue o que se faz para a utilização (chrêsis) e o que se faz para o conhecimento (gnôsis), distingue razão prática (frónesis) e razão teórica (sofia), atividade (ascholázein) e ócio (sholé). [...] ele exclui, na educação dos livres, toda disciplina que objetive o exercício profissional: o homem livre deve visar à própria cultura.

“Não para o ofício (téchne) mas para a educação (paidéia)”, já dissera Platão, concordando nisto com Aristóteles (MANACORDA, op. cit., p. 57)

No Brasil, a educação despreocupada com a realidade concreta dos educandos e das educandas foi exercida de maneira bastante acentuada pelos jesuítas. Segundo Otaíza de Oliveira Romanelli (2001), “o ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da Colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro [...]” (p.34). E embora a catequização fosse a principal tarefa a ser exercida pelos jesuítas, ela acabou perdendo valor para a formação da elite nacional³⁶. Segundo Romanelli, o trabalho dos jesuítas acabou por acentuar o desprezo pelo trabalho manual, considerado como função dos escravos.:

[...] a estratificação social, predominantemente dual na época colonial, havia destinado à escola apenas parte da aristocracia ociosa [...] mesmo quando englobou no seu perfil os estratos médios urbanos, procurou sempre na escola uma forma de adquirir manter status, alimentando, além disso, preconceitos contra o trabalho que não fosse intelectual [...] (ROMANELLI, op. cit., p. 46).

³⁶ Tal como já apontado no capítulo 1, ao trabalharmos com a obra “*Analfabetismo no Brasil*”, de Ana Maria Araújo Freire (1989).

Compreendemos que, a defesa da educação despreocupada em contribuir com a realidade concreta, desvinculada da experiência existencial de homens e mulheres, envolve uma questão de distinção na oferta de educação para classe popular e para as elites. Enquanto à segunda é oferecida uma educação que valoriza a reflexão em detrimento da ação, à primeira é oferecida educação técnica, que permite pouca ou nenhuma valorização da reflexão.

Configurados desta forma, nem a educação verbalista, nem o ensino técnico permitem a transformação da realidade concreta. A primeira porque não está preocupada em contribuir para a transformação social, o segundo porque intencionalmente lhe é roubado o direito de manter uma relação dialética entre ação e reflexão, o que prejudica, portanto, a “práxis transformadora”.

Contraopondo-se à dicotomia entre ação e reflexão, Freire buscou, coerentemente com suas formulações teóricas, realizar na prática a proposta de que o processo educativo escolar deve partir da experiência dos/as educandos/as e permitir um conhecimento mais crítico da realidade, meio pelo qual poderiam engajar-se em prol da libertação da relação entre opressores e oprimidos. É o que fica bastante nítido em relação ao seu método de alfabetização. Cabe então analisá-lo no item seguinte.

3.2 A relação entre experiência e educação no “Método Paulo Freire” de Alfabetização

É importante iniciar este item ressaltando, em concordância com Ana Maria Araújo Freire (2006), que o método de alfabetização de Paulo Freire não pode ser entendido sem a compreensão da totalidade de sua teoria. Ele está envolvido pelo todo de seu pensamento, por isso expressa sua preocupação com os seres humanos, com a capacidade de homens e mulheres poderem construir relações mais democráticas. Não é, por isso, uma receita a ser seguida, mas sim a possibilidade de leitura e problematização do mundo por meio da leitura da palavra.

Segundo Araújo Freire (2006), Paulo Freire sistematizou o método de alfabetização no Serviço de Extensão Cultural, da Universidade do Recife, a partir do ano de 1962, mas o educador já o vinha experimentando desde o trabalho que realizava no Movimento de Cultura Popular (MCP).

É importante apontar que, apesar de o método ter sido sistematizado somente no SEC, é comum encontrar, em diversas obras de Paulo Freire, sua referência ao trabalho realizado com o método no Movimento de Cultura Popular (MCP).

Em “*Cartas a Cristina*” (2003b), Freire resgata o momento em que a gênese do método se deu. Destaca que as contribuições da prática, e da prática de pensar a prática no SESI, foram essenciais. Por isso afirma que “trouxera comigo para o MCP tudo o que havia aprendido de minha rica passagem pelo SESI” (FREIRE, P., op. cit., p.160). A atuação no Movimento de Cultura Popular foi em decorrência de um convite feito pelo prefeito que recentemente havia sido eleito no Recife, Miguel Arraes. Segundo Freire, a vontade de Arraes uniu-se a de um grupo de líderes operários e de artistas que desejavam a concretização do MCP.

O movimento, que nasceu em 1960, teve como finalidade o desenvolvimento educativo e cultural de seus/suas participantes. Dentre os diferentes projetos e atividades, Freire coordenou o Projeto de Educação de Adultos, do qual surgiram os Centros de Cultura e os Círculos de Cultura.

Os primeiros eram espaços amplos que abrigavam em si círculos de cultura, bibliotecas populares, representações teatrais, atividades recreativas e esportivas. Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de fazer transferência de conhecimento. (FREIRE, P., 2003b, p. 161).

Para a alfabetização de pessoas adultas, os/as educadores/as dispunham-se a compreender o “universo vocabular mínimo” do grupo com o qual iriam trabalhar. Pretendia-se o conhecimento do pensamento e linguagem dos/as envolvidos/as, a forma como encaram e se preocupam com a realidade na qual se situam, para, a partir daí, compreender quais as palavras que possuem maior valor semântico. Sobre o modo como era realizada a pesquisa do “universo vocabular mínimo”, Freire esclarece que:

Este levantamento é feito através de encontro informais com moradores da área a ser atingida, e em que não só se fixam os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional, mas também os falares típicos do povo. Suas expressões particulares, vocábulos ligados à experiência do grupo, de que a profissional é parte (FREIRE, P., 1989, p. 112).

Por meio de tal pesquisa, surgiam as palavras geradoras, assim chamadas por gerarem um debate em torno de si e permitirem a criação de novas palavras.

Freire alertou que, no processo de compreensão do “universo vocabular mínimo” do grupo com o qual se trabalhava, por ser baseado numa perspectiva da investigação dialógica, não apenas os/as educadores/as eram considerados como sujeitos ativos, mas todas pessoas envolvidas:

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (FREIRE, P., 2005a, p. 117).

Em seguida, os/as educadores/as realizavam um estudo das palavras geradoras e preparavam o material para as discussões. Realizava-se uma seleção das palavras que haviam sido pesquisadas. Para tanto, levava-se em conta, principalmente, o potencial de significação destas em relação às situações existenciais dos/as educandos/as. A partir daí, eram selecionadas as palavras de maior riqueza fonêmica e de menor dificuldade fonética. Geralmente eram escolhidas de quinze a dezoito palavras geradoras. Esclarecendo a escolha por esta quantidade, Freire afirma que:

Não acreditávamos na necessidade de 40, 50, 80 palavras geradoras para a apreensão dos fonemas básicos da língua portuguesa. Seria isto, como é, uma perda de tempo. Quinze ou dezoito nos parecia suficientes, para o processo de alfabetização pela conscientização (FREIRE, P., 1989, p. 112).

Escolhidas as palavras, estas eram apresentadas ao grupo inseridas em determinadas situações concretas. Assim, as pessoas eram desafiadas a compreender as situações codificadas, isto é, as quais apareciam como enigmáticas, contendo suas limitações da leitura de mundo. Cabia, então descodificá-las, o que se dava por meio de uma análise crítica da situação. Neste momento, a discussão do conceito antropológico de cultura, de história e de ser humano mostrava-se fundamental, pois permitiam a conscientização sobre o papel de cada indivíduo como interventor na natureza e, conseqüentemente, como sujeito cultural e histórico.

Em “*Educação como prática da liberdade*”, o modo como os debates costumavam acontecer foi bastante explicitado. No apêndice desta obra, são apresentadas

diversas figuras³⁷ que permitiam a discussão especialmente do potencial de todos os seres humanos transformarem o mundo natural e criarem cultura. Destacamos, dentre tais figuras, uma em que a distinção entre mundo natural e mundo cultural é bastante marcante. Nesta há um índio que, com um arco e flecha, está caçando passarinho. Frente a tal situação, os/as educandos/as eram indagados acerca de a pena ser ou não um elemento cultural. Estes/as respondiam que, enquanto no pássaro, a pena era constituinte do mundo natural, mas “depois que o homem mata o pássaro, tira as suas penas, e transforma elas com seu trabalho, já não são natureza. São cultura” (FREIRE, P., 1989, p. 128).

Em “*Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*”, obra escrita em co-autoria com Frei Betto, Freire afirma que a participação nos Círculos de Cultura fazia com que muitos e muitas se percebessem como agentes da transformação do mundo e indagavam-se:

Poxa, mas se eu posso fazer um jarro de barro; se eu posso furar o chão, fazer um buraco e buscar água (e saber que isso é cultura, também!); por que é que eu não posso, também mudar as condições políticas e sociais que essas sim, são feitas pelos homens, naturalmente dentro dos interesses e do jogo dos interesses de classe? (FREIRE, P. BETTO, 1986, p. 16).

Nesta mesma obra, o autor destaca que, por muitas vezes, se admirava com o que ouvia nas discussões. Relembra uma mulher que deu um ótimo exemplo: apontando um jarro de flores dizia ver cultura e natureza. Ela estava consciente de que a flor era natureza, mas quando transformada em um arranjo, um enfeite, passava a ser cultura.

Mas, o que Freire atentou é que sua admiração era indicador de sua posição de classe. Afinal, se estivesse num ambiente universitário não se espantaria da fala de um estudante que dissesse o mesmo. Entretanto, o educador observa que este nem sempre é um saber que a academia proporciona, pois depende da posição que temos no mundo. “Ela não era acadêmica, mas dizer isso não depende da posição acadêmica, depende da posição no mundo, depende apenas de estar *no* e *com* o mundo” (FREIRE, P.; BETTO, 1986, p. 23).

Neste ponto, podemos atentar para o quanto o Método de Alfabetização, assim como toda a teoria de Paulo Freire tinha como objetivo a inserção crítica do ser humano na construção da história. Não se trata, por isso, de restringir a atuação do método ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mas de, por meio desta, proporcionar instrumentos para a

³⁷ Freire (1989) relata-nos que são pinturas trabalhadas em um Círculo de Cultura do Estado do Rio de Janeiro.

luta a favor da transformação da realidade. Neste sentido, referindo-se ao método, Fiori afirma que:

Talvez este seja o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua própria vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. Por isso, a pedagogia de Paulo Freire, sendo método de alfabetização tem como idéia animadora toda a amplitude humana da “educação como prática da liberdade”, o que em regime de dominação, só se pode produzir e desenvolver na dinâmica de uma “pedagogia do oprimido” (FREIRE, P., 2005a, p. 8).

Dando continuidade ao processo de alfabetização, a etapa seguinte à decodificação das situações existenciais consistia na projeção (geralmente por meio de slide) da palavra geradora.

Em seguida, eram projetadas “fichas descobertas” nas quais as palavras estavam decompostas em famílias fonéticas. Segundo Ana Maria Araújo Freire (2006), a denominação de “ficha de descoberta” foi realizada por Aurenice Cardoso, assistente de Paulo Freire no SEC da Universidade do Recife. Esta denominação levou em conta que a apresentação das famílias fonêmicas das palavras permitiriam aos/às alfabetizando/as descobrir mais palavras e formar frases relacionadas ao contexto existencial destes/as.

Ainda segundo Ana Maria Araújo Freire (2006), um exemplo do procedimento pode ser dado pela palavra tijolo, discutida numa experiência em Brasília, nos anos 1960, momento em que a cidade estava em fase de construção. Projetava-se a palavra tijolo e, posteriormente, escrevia-se a mesma palavra com sílabas separadas: ti – jo – lo. Em seguida, apresentava-se a família fonêmica da primeira sílaba: ta – te – ti – to – tu. Fazia-se o mesmo com as demais sílabas. O próximo passo era a apresentação das vogais. A partir daí cabia ao/a educando/a formar novas palavras com as sílabas apresentadas. No caso da palavra tijolo, a decomposição de suas sílabas e a apresentação da família fonêmica de cada uma delas permitia a formação de palavras como: luta, loja e lote. Este processo era realizado com todas as palavras geradoras.

Permeando todo este processo, Freire (2005a) afirma que o que se dava era uma análise dos objetos cognoscíveis por meio de uma cisão, a qual permitia a melhor compreensão das partes deste objeto, para, posteriormente retomá-lo em sua totalidade.

Partia-se, então, de situações existenciais, da leitura de mundo dos/as educandos/as, para alcançar a leitura da palavra. Daí que Paulo Freire afirme que a leitura de mundo precede a leitura da palavra.

Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que “ler o mundo” e “ler a palavra” se constituam em um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E “ler o mundo” e “ler a palavra”, no fundo, para mim, implica “reescrever” o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer, transformá-lo (FREIRE, P.; BETTO, 1986, p. 15)

Devido ao fato de que temos procurado explicitar o quanto o próprio Paulo Freire educou-se por meio das experiências que vivenciou, consideramos interessante relembrar (uma vez que já foi citado no capítulo 2) que a proposta de alfabetização do autor coincide com a que a família lhe proporcionou, uma vez que o pai e a mãe lhe ensinaram a ler e a escrever partindo de palavras que faziam parte da infância de Freire. Foi, então, uma experiência que o influenciou e proporcionou aprendizagens, contribuindo de modo especialmente para o seu processo formativo.

Segundo Araújo Freire (2006), a validade e a eficácia do método estão justamente no fato de partir da realidade dos/as educandos/as e com ela poder contribuir. Neste sentido, a autora analisa o que para Freire significa o cotidiano de homens e mulheres:

O cotidiano em Paulo foi algo além dos conceitos proclamados nos dicionários, como aquilo que se faz ou se sucede todos os dias, o que acontece ou se pratica habitualmente, concepções que traduzem, por sua vez, o que vem do senso comum socializado por nós todos: a repetição de algo rotineiramente, mecanicistamente. O cotidiano na leitura de mundo de Paulo supera esse entendimento. Resgata a natureza substantivamente rica e plena de vida que os gestos e as palavras, mesmo que simples de todos os dias e de todas as horas, restauram da dignidade do mais autenticamente humano que temos em nós, mulheres e homens, na vivência cotidiana (FREIRE, A. M. A., op. cit., p. 334)

E a autora prossegue a análise, numa reflexão de grande importância para a compreensão dos fundamentos do método, bem como de toda a teoria de Paulo Freire:

[...] ele partiu do cotidiano, do dito, e do entendido no mundo diário dos oprimidos/as em relação dialética com o do opressor/a – e nele fixou suas bases para dele tirar sentido, criar raízes necessárias no concreto para daí superar as crenças e os mitos de grande número de pessoas que precisavam se beneficiar de sua compreensão da educação essencialmente política, ética e humana. Criou raízes não para fixar doutrinas e impor prescrições ideológicas, mas, ao contrário, para delas partindo, levar mulheres e homens a conscientizarem-se, alfabetizarem-se e terem a possibilidade de transformar de codificado, o mundo cotidiano codificado. Discutir o cotidiano radicalizando-o e a partir desse processo fazer história e com os resultados desse processo, desse cotidiano

discutido transformar o mundo, fazer uma história nova (FREIRE, A. M. A., 2006, p. 335-336).

As reflexões de Ana Maria Araújo Freire (2006) auxiliam-nos a enfatizar o quão intrinsecamente as experiências existenciais de homens e mulheres estão ligadas ao processo educativo em que estes e estas vão se tornando mais que conhecedores/as da linguagem escrita, uma vez que, a partir de tal conhecimento, ganham instrumentos para a leitura crítica da realidade e engajam-se na construção da história. Por isso, finalizando este item, cabe enfatizar, uma vez mais, o “Método Paulo Freire” de Alfabetização como ponto especial para discutir a relação entre experiência e educação nas obras do autor.

Antes ainda de encerrarmos este item e capítulo consideramos importante encaminhar a questão a ser discutida no próximo capítulo. Tendo nos dedicado a discutir a relação entre experiência e educação nas obras de Paulo Freire, passaremos, a seguir, a discutir como tal relação se estabelece na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, será relatada minha vivência como uma turma de EJA e como esta me auxiliou na compreensão dos conceitos estudados.

CAPÍTULO 4

O APROFUNDAMENTO DOS CONCEITOS DE PAULO FREIRE POR MEIO DO CONVÍVIO COM MULHERES E HOMENS, JOVENS E ADULTOS, DE UMA TURMA DE EJA.

Este capítulo destina-se à abordagem da leitura de mundo que pessoas jovens adultas de uma sala de Educação de Jovens e Adultos expressaram sobre experiência, educação e educação escolar, aprofundando nossa compreensão dos conceitos estudados na literatura, por meio de referência vivencial.

Para tanto, cabe aqui conceituar leitura de mundo, em Paulo Freire, a partir da obra “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra”. Nesta obra, Freire e Macedo destacam que nossa compreensão acerca do mundo é construída a partir de nossa vivência nas práticas sociais em que nos inserimos. Ressaltam, porém, que tais construções não são apenas fruto de interações sociais, nem tampouco da reflexão individual do sujeito. Freire e Macedo assim revelam tal posição:

Minha compreensão de mundo, meus sonhos sobre o mundo, meu julgamento a respeito do mundo, tendo, tudo isso, algo de mim mesmo, de minha individualidade, tem que ver diretamente com a prática social de que tomo parte e a posição que nela ocupo. Preciso de tudo isso para perceber como estou sendo. Não me compreendo se trato de me entender à luz apenas do que penso ser individualmente ou se, por outro lado, me reduzo totalmente ao social. Daí a importância da subjetividade. Mas não posso separar minha subjetividade da objetividade em que ela se gera (FREIRE, P.; MACEDO, 2006, p. 29).

Tendo em vista tal conceituação de Freire e Macedo, buscamos entender as leituras de mundo dos sujeitos investigados levando em consideração as práticas em que se inseriam, bem como o posicionamento que tinham nas relações travadas em tais práticas.

Neste capítulo mencionaremos como ocorreram as interações com a turma de EJA, termo II (com conteúdos equivalentes às 3^a e 4^a séries), e de como, por meio da convivência com as/os participantes, foi possível aprofundar a compreensão sobre os conceitos de experiência, “saber de experiência feito” e educação. Ainda que eu,

pessoalmente, tivesse lido muitas obras de Paulo Freire – o que fiz por meio de pesquisas de caráter bibliográfico –, a possibilidade de *estar com* as pessoas minimizou os riscos de uma compreensão elitista ou academicista que corremos quando, na universidade, nos afastamos das classes populares ou nunca dela nos aproximamos.

Neste processo de aprofundamento da compreensão dos conceitos, a utilização da metodologia comunicativa de pesquisa mostrou-se fundamental, uma vez que permitiu a orientação acerca das condições para o estabelecimento da comunicação, do diálogo com os sujeitos da pesquisa.

4.1 Em busca da coerência entre o dito e o feito: a Metodologia Comunicativa de Pesquisa.

Há olhares que fuzilam, que obstruem o outro, palavras que têm a intenção de matar o outro, matam pior do que bala, porque a bala mata mesmo, o outro fica morto em vida. Mas eu acho que, se certos acadêmicos tivessem uma convivência mínima com o povo, talvez diminuísse um pouco sua arrogância (Paulo Freire, “Pedagogia da tolerância”, p. 86).

A presente pesquisa realizou-se a partir da Metodologia Comunicativa. Esta vem sendo desenvolvida pelo Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona. No Brasil, o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativo (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos, tem buscado contribuir para o fortalecimento desta recente perspectiva metodológica, dada a importância que reconhece da utilização deste método de investigação.

A Metodologia Comunicativa é pautada nas formulações do teórico alemão Jürgen Habermas e na teoria de Paulo Freire. Vale destacar que, para a elaboração deste item será necessário trabalhar mais detalhadamente as contribuições de Jürgen Habermas, uma vez que seu pensamento ainda não foi explicitado. Isto não significa que as contribuições de Freire não sejam importantes para esta metodologia, mas, devido ao fato de que muito de suas idéias já foram trabalhadas anteriormente, exige menor detalhamento de seu pensamento.

As contribuições de Habermas decorrem, especialmente, de sua Teoria da Ação Comunicativa. Para o desenvolvimento desta distingue ação teleológica, ação dramaturgica e ação normativa para propor a ação comunicativa.

Na elaboração do conceito de ação teleológica, Habermas (1987) utiliza-se como ponto de partida as formulações de Max Weber e, a partir daí, considera que, neste tipo de ação, o sujeito escolhe o melhor meio para alcançar um fim no mundo objetivo. Recorrendo às palavras do próprio autor:

El concepto de acción teleológica presupone relaciones entre un actor y un mundo de estados de cosas existentes. Este mundo objetivo está definido como totalidad de los estados de cosas que existen o que pueden presentarse o ser producidos mediante una adecuada intervención en el mundo (HABERMAS, op. cit., p. 125)

Em relação à ação regulada por normas, Habermas (op cit) apoia-se na teoria de Durkheim e de Parsons e, indica que se trata da orientação da ação segundo as normas do mundo social.

Un mundo social consta de un contexto normativo que fija qué interacciones pertenecen a la totalidad de relaciones interpersonales legítimas. Y todos los actores para que rigen las correspondiente normas (por quienes estás son aceptadas como válidas) pertenecen al mismo mundo social (HABERMAS, op. cit., p. 128)

Para o desenvolvimento do conceito de ação dramaturgica, Habermas (op cit) recorre especialmente a Goffman. Considera que nesta as pessoas encenam um papel construído por elas próprias, buscando satisfazer um público. “Una representación vale para que el actor se presente ante los espectadores de un determinado modo; al dejar trasparecer algo de su subjetividad, el actor busca ser visto y aceptado por el público de una determinada manera” (HABERMAS, op. cit., p. 131).

Para a elaboração do conceito de ação comunicativa, Habermas (op cit) pauta-se nas formulações de Mead e Garfinkel. Esse tipo de ação é compreendida como a interação estabelecida pelos sujeitos que visam o entendimento. E “entenderse es un proceso de obtención de un acuerdo entre sujetos lingüística e interactivamente competentes (HABERMAS, op. cit., p. 368).

Em cada uma das diferentes ações, a função da linguagem é diferenciada. Segundo Mello (2003), ao referir-se à teoria de Habermas:

Na ação teleológica, a linguagem é concebida como um meio mais; na normativa, é a transmissora de valores e portadora de consenso; na dramaturgica, é o meio onde tem lugar a escenificação, e na comunicativa é o meio no qual se coordena a ação (MELLO, op. cit., p. 2).

Na concepção de Habermas (1987), o entendimento realiza-se por meio de um processo de argumentação. A argumentação distingue-se do argumento, uma vez que este traz consigo conclusões, pautadas pela pretensão de poder. Neste sentido, Habermas define o argumento como emissões problemáticas. A argumentação, entretanto, permite um processo no qual os sujeitos apresentam seus argumentos recusando as pretensões de validade que não se sustentam e desenvolvendo as que se fazem importante na busca do consenso.

Esclarece que, quando há pretensão de poder, a ação é orientada ao êxito e, por outro lado, quando há pretensão de validade a ação é orientada ao entendimento. Para explicitar sua compreensão de uma e outra ação, Habermas (1987) recorre a Austin. Assim, tal como Austin, distingue atos de fala ilocucionário de atos de fala perlocucionário. O primeiro visa a comunicação e caracteriza, portanto, a ação orientada ao entendimento. O segundo, ao contrário, busca causar efeito sobre o ouvinte e caracteriza a ação orientada ao êxito.

Neste sentido, a ação comunicativa se desenvolve por meio de atos de fala ilocucionário. Habermas assim analisa a ação comunicativa:

Conviene acudir a un tipo de interacción sobre el que no pesen la asimetrías y restricciones propias de las perlocuciones. A esta clase de interacciones, en que todos los participantes armonizan entre sí sus planes individuales de acción y persiguen, por ende, sin reserva alguna sus fines ilocucionários, es a la que llama acción comunicativa (HABERMAS, op. cit., p. 377).

No processo de interação os sujeitos expressam compreensões que têm a partir de sua vivência no mundo objetivo, social e subjetivo. Tal como afirma Mello (2006) “ao posicionar-se ou expressar-se sobre um tema, um sujeito o faz dentro das fronteiras do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo (este último constituído a partir dos outros dois)” (p. 5).

Neste sentido, a ação comunicativa, que visa o entendimento, implica a busca de compreensão dos três mundos – social, objetivo e subjetivo – cuja totalidade de relações e vivência nestes e entre estes estabelecida corresponde ao mundo da vida. Habermas refere-se ao mundo da vida partindo da fenomenologia de Schütz, o qual já havia desenvolvido este conceito anteriormente. Na concepção de Habermas (1987):

Al actuar comunicativamente los sujetos se entienden siempre en el horizonte de un mundo da vida. Su mundo de la vida está formado de convicciones de fondo, más o menos difusas, pero siempre aproblemáticas. El mundo de la vida, en tanto que transfondo, es la fuente de donde se obtienen las definiciones de la situación que los implicados presuponen como aproblemáticas. En sus operaciones interpretativa los miembros de una comunidad de comunicación deslindan el mundo objetivo y el mundo social que intersubjetivamente comparten, frente a los mundos subjetivos de cada uno y frente a otros colectivo. Los conceptos de mundo y las correspondientes pretensiones de validez constituyen el armazón formal de que los agentes se sirven en su acción comunicativa para afrontar en su mundo de la vida las situaciones que en cada caso se han tornado problemáticas, es decir, aquellas sobre las que se hacen llegar a un acuerdo (p. 104).

Em face de tal compreensão, na Metodologia Comunicativa de Pesquisa a pesquisadora ou o pesquisador posiciona-se a favor de que o mundo da vida dos sujeitos da pesquisa deve ser interpretado por eles, dado que são eles que o vivenciam e também porque são capazes de linguagem e ação, tal como compreende Habermas. Segundo Documento do CREA, a metodologia comunicativa considera que “os actores son capaces de interpretar su propia realidad, sus propias acciones y consecuencias de éstas” (CREA, 1998, p. 9).

Porém, não se trata de, no processo de investigação, o/a pesquisador/a omitir suas interpretações. Ao contrário, este/a se coloca na relação com os participantes tendo em vista dois conceitos que orientam a metodologia comunicativa: o de postura realizativa e o de rompimento com o desnível interpretativo.

Ao assumir uma postura realizativa, o/a pesquisador/a não omite suas interpretações, ao contrário apresenta-as aos sujeitos investigados. Contrapõe-se, portanto, à ciência positivista³⁸, que postula a neutralidade do pesquisador e a não intervenção deste no objetivo de estudo.

A metodologia comunicativa compreende que a interpretação do/a pesquisador/a não é a privilegiada simplesmente devido a sua posição social, mas depende da validade dos argumentos que ele/a expõe. Neste sentido, rompe-se com o desnível interpretativo. Segundo Mello (2006), o que há neste processo é uma diferença entre a função do pesquisador e do sujeito investigado, mas a capacidade de interpretação de todos os envolvidos não se diferencia:

Quando à ruptura do desnível interpretativo, trata-se de entender que todos somos capazes de interpretar e explicar as situações vividas,

³⁸ Desenvolvida, especialmente, por Auguste Comte (1798-1857)

havendo, porém, diferença de função da interpretação entre participantes e pesquisadores/as.

Habermas(1987a) indica que a diferença entre a interpretação dos participantes e do observador é uma diferença de função, não de estrutura. Explica que os participantes se envolvem na interpretação com a intenção de chegar a um consenso para a coordenação de suas ações, enquanto que o/a pesquisador/a se põe na conversação para descrever e interpretar, em busca de decursos de ação simplificados em termos típicos-ideais (MELLO, op. cit., p. 7).

Tendo em vista, portanto, a capacidade de interpretação dos sujeitos, a Metodologia Comunicativa desenvolve-se, em diversos momentos, por meio da análise conjunta entre o/a pesquisador/a e os participantes. E neste processo em que o diálogo é fundamental, os trabalhos de Paulo Freire somam contribuições para esta perspectiva metodológica.

Podemos primeiramente apontar as contribuições de Paulo Freire para a Metodologia Comunicativa, ressaltando que toda a sua formulação teórica declarou uma preocupação central: a transformação da realidade opressora. Assim procedemos, pois tal preocupação também se explicita em Documentos do CREA:

El conocimiento científico de la realidad nos ha de servir para entender la globalidad de situaciones que acontecen en la vida social, para describirla y analizarla, así como para aportar a las personas (que son los actores de esta realidad) nuevos elementos que posibiliten transformar los contextos o realidades en los que participan (CREA, op cit, p. 8).

Comprendemos, ainda, que, em Freire, há elementos capazes de proporcionar a postura realizativa do/a pesquisador/a, bem como o rompimento com o desnível interpretativo, mesmo que o autor não tenha se referido de maneira tão explícita ao procedimento de investigação científica.

No que concerne às contribuições de Paulo Freire para a defesa da postura realizativa do/a pesquisador/a, enfatizamos as diversas referências que o autor fez em relação à impossibilidade de neutralidade na ciência, bem como em todas as relações humanas. Tal concepção nos permite compreender que a atuação do/a pesquisador/a junto aos sujeitos investigados implica já a tomada de posição. Daí que, a omissão deste significa o julgamento do sujeito investigado sem que, porém, este julgamento seja exposto; significa, portanto, a recusa do diálogo, elemento essencial na construção do conhecimento e na formação das pessoas envolvidas. Sobre a impossibilidade da neutralidade, Freire e Horton afirmam que:

[...] a neutralidade é a melhor maneira de esconder uma escolha, veja só. Se não estamos interessados em proclamar nossas escolhas então temos que dizer que somos neutros. Mas, se sendo neutros, estamos apenas escondendo nossa escolha porque parece possível ser neutro no relacionamento entre opressores e oprimidos, é absolutamente impossível. É a neutralidade frente a esse tipo de relacionamento que funciona em benefício dos dominantes (FREIRE, P.; HORTON, 2005, p. 116)

Já ao que concerne às contribuições de Freire para a ruptura do desnível interpretativo, depreendemos que, para o autor, o diálogo entre investigador/a e o sujeito investigado é possível, pois ambos têm saberes a serem compartilhados, todos temos “saberes de experiência feitos”, tal como tantas vezes foi ressaltado neste trabalho. Desta forma, as diferenças que possam haver entre um e outro – de grau de escolaridade, de idade, de classe social, racial, de gênero, etc – apenas expressam as diferentes leituras de mundo que fazem, uma vez que vivem em contextos culturais diferenciados, mas não significa que uma tenha mais valor que outra. Assim que, para Freire, o diálogo é possível pois, “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa” (FREIRE, P., 1990, p. 67).

As diferentes leituras de mundo que fazem os sujeitos só podem ser reveladas por si próprios, afinal, é este que – envolvido em uma determinada prática social, nela adquirindo experiências e construindo saberes – conhece seu contexto cultural, cabendo a ele, então, a exposição de suas leituras de mundo por meio do diálogo. Entretanto, se o/a pesquisador/a julga que o seu saber acadêmico tem maior valia e é capaz de compreender a leitura de mundo do participante da pesquisa, mesmo que este não a revele, despreza a importância do diálogo em tal processo e age orientando-se pela “teoria da ação antidialógica”. E aqui poderíamos retomar todos os prejuízos da antidialogicidade, mas enfatizamos a invasão cultural por estarmos tratando de processos de investigação científica, os quais, ao longo do tempo, tem se realizado mais como invasão cultural que como síntese cultural. Destacamos, para tanto, as reflexões de Freire acerca das consequências de tal invasão:

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores.

O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação.

As relações entre invasor e invadidos, que são relações autoritárias situam seus pólos em posições antagônicas.

O primeiro atua, os segundo têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra; os segundos, impedidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa na melhor das hipóteses, sobre os segundo jamais com eles; estes são pensados por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição (FREIRE, P, 2005a, p. 42).

Foi a partir, então, das orientações da Metodologia Comunicativa que a presente pesquisa foi desenvolvida.

O trabalho de construção desta pesquisa envolveu, para além da dedicação às leituras diversas, a inserção e participação numa sala de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual busquei uma fonte de referência vivencial para a melhor compreensão de conceitos centrais à pesquisa: experiência, “saber de experiência feito” e educação. Permaneci em convivência com educandas, educandos e educadora no período de fevereiro a abril de 2006, tendo participado de vinte e dois encontros, referentes ao total de sessenta horas.

Esta sala localizava-se nas dependências de uma escola municipal de educação infantil, num bairro de periferia urbana, na cidade de São Carlos. Tratava-se de uma turma de termo II, isto é, com conteúdo equivalente à terceira e à quarta séries.

O projeto de pesquisa foi apresentado a todos e todas da turma, para que pudessem se manifestar sobre a vontade ou não de dele participar como sujeitos da investigação. Cinco mulheres e treze homens aceitaram participar da pesquisa e, dentre estas pessoas, cinco concederam entrevista – três mulheres (sendo uma a educadora da turma), um adulto e um adolescente. As demais estão mencionadas em situações descritas no diário de campo. Considero importante esclarecer que as pessoas que aceitaram participar da pesquisa assinaram um termo de consentimento (Apêndice C).

Após a concordância da educadora e dos/as educandos/as, o projeto foi submetido à comissão de projetos do NIASE (Apêndice E), que o aprovou, e à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, que também aprovou a sua realização (Apêndice D). A importância destes esclarecimentos se põe na coerência mesma da abordagem teórica que adotamos, já que a investigação envolve diálogo entre sujeitos sobre o objeto investigado e não a transformação de sujeitos-participantes em objetos-investigados por parte de um suposto sujeito que seria apenas o/a investigador/a.

A pesquisa realizou-se por meio de técnicas desenvolvidas pela Metodologia Comunicativa, a fim de possibilitar o real estabelecimento do diálogo entre o/a investigador/a e os sujeitos investigados: observação comunicativa, entrevista comunicativa em profundidade e um grupo de discussão (realizado por meio de um vídeo-fórum).

Em relação à observação comunicativa, pode-se afirmar que esta envolve não apenas a observação, por parte do/a investigador/a, dos sujeitos da pesquisa, mas sim a real interação com estes. Neste sentido, tal como indica Mello (2006), este processo exige a realização de duas fases:

As fases da observação comunicativa são: observação no lugar habitual onde se realiza a atividade, observação participante (enquanto participação na atividade realizada pelo sujeito e redação posterior da observação) e fase comunicativa (comentário a posteriori do texto resultante da observação, chegando-se a uma observação consensuada) (MELLO, op. cit., p. 13).

Decorrente da observação comunicativa, portanto, o registro das situações que se deram na pesquisa não expressam apenas minhas interpretações, mas revelam também o diálogo estabelecido com os participantes.

Em relação ao grupo de discussão, este se realizou por meio de um vídeo-fórum, no qual a turma assistiu a um vídeo sobre a vida de Paulo Freire. Posteriormente, foram discutidas questões referentes à educação de pessoas jovens e adultas. Os participantes puderam dialogar sobre a necessidade que vêem na relação entre suas experiências cotidianas e a educação escolar. Neste momento, fizeram importantes reivindicações para a melhoria da EJA. Neste processo, não me ausentei, ao contrário expressei minhas concepções.

Em relação à entrevista comunicativa em profundidade, destaco que esta foi realizada devido à necessidade de somar forças para a compreensão dos conceitos estudados. Também neste procedimento, segundo a metodologia comunicativa, o diálogo deve se fazer presente, uma vez que o investigador não somente entrevista o participante, mas interage com ele acerca da posição sobre o tema investigado.

A partir daí, tornou-se possível a realização de um procedimento que a perspectiva metodológica utilizada considera como sendo de essencial importância para que a pesquisa possa trazer contribuições: a identificação de fatores que se configuram como obstáculos e fatores transformadores nas falas e ações de todos os envolvidos.

Cabe esclarecer ainda que, após a análise dos dados, houve uma volta aos sujeitos da pesquisa buscando dialogar acerca dos dados encontrados. Dentre as cinco pessoas entrevistadas, entretanto, o retorno só foi possível de ser realizado com duas delas – a educadora (Érica) e um educando (Roberto).

Segundo documento do CREA, referindo-se a este procedimento da pesquisa, o retorno dos dados e o diálogo entre o/a pesquisador/a e os/as participantes acerca destes é

um momento importante, pois permite “aclarar dudas o profundizar en aspectos que se han explicado de manera superficial o que no se han analizado lo suficiente” (CREA, 1998, p.80). É possível, ainda, que os/as participantes verifiquem se houve fidelidade em relação ao que pretenderam expressar e, se necessário, podem modificar posições anteriormente assumidas. No caso desta pesquisa, pude verificar a importância deste momento, ainda que tenha sido realizado com apenas duas pessoas, pois elas não apenas tiveram a oportunidade de tomar conhecimento das contribuições que possibilitaram ao trabalho, bem como enfatizaram posições, acrescentaram reivindicações para a EJA e voltaram a discutir o tema da pesquisa: a relação entre experiência e educação nas obras de Paulo Freire.

Descritos todos os procedimentos realizados a partir das orientações da Metodologia Comunicativa, passemos para o item seguinte em que será discutido como a convivência com os/as participantes da pesquisa possibilitou-me uma releitura dos conceitos centrais para o trabalho. Para tanto, serão reveladas as interações que se deram e como estes conceitos se expressaram nestas.

4.2 Aprofundamento da compreensão dos conceitos de experiência, “saber de experiência feito” e educação a partir do *estar com* mulheres e homens, jovens e adultos, da EJA

Esclarecendo o termo que compõe o título deste item – *estar com* – afirmo que minha inserção e participação na turma de EJA buscaram cumprir com as exigências que o estabelecimento do diálogo requer, visando, portanto, não falar *para* nem *pelos* pessoas, mas, sim, de com elas estar verdadeiramente, junto a elas atuando e refletindo. Daí então o *estar com* – expressão que Paulo Freire utiliza em diversas de suas obras.

No mesmo sentido, Silva, Garcia-Montrone, Joly, Gonçalves Junior, Oliveira e Mello (2005), pautando-se no pensamento de Paulo Freire, entre outros autores, esclarecem que:

Conviver não é apenas um desejo ou uma opção pessoal do pesquisador, que corre paralelamente à pesquisa, mas sim o cerne do “fazer” da pesquisa, explicitado na metodologia, experimentado, avaliado. O

convívio não é, tampouco, oportunista; por vezes colocado inicialmente na pesquisa para gerar um clima de confiança e empatia necessário à coleta de dados (SILVA *et. al.*, op. cit., p. 9).

Foi por meio do *estar com*, da convivência com os participantes da pesquisa que foi possível, então, a releitura dos conceitos de experiência, “saber de experiência feito” e educação, o que, por consequência, permitiu-me a melhor compreensão da relação entre experiência e educação.

Minha inserção na turma se deu no primeiro dia de aula, por isso acompanhei o ingresso de vários/as educandos/as, sendo que alguns/mas destes/as pararam de freqüentar a sala, o que aconteceu por motivos diversos, tais como doença e novo emprego que coincidia com o horário da aula. Por outro lado, outras pessoas foram compondo a turma. Devido a estas entradas e saídas de educandos/as, o número de pessoas era bastante inconstante. Por isso, minha apresentação para a sala, na qual eu explicava meus objetivos em realizar a pesquisa, não se limitou a uma vez, mas fazia-se freqüentemente, a cada ingresso de um/a novo/a educando/a. Algumas pessoas decidiram participar da pesquisa e outras não. A partir dessa interlocução, o trabalho contou com a participação de oito mulheres e treze homens.

A fim de melhor explicitar como se deu a participação dos/as educandos/as e da educadora neste trabalho, serão elaborados quatro subitens, os quais permitirão uma análise mais detalhada acerca dos conceitos estudados e a releitura dos mesmos. Assim serão denominados os subitens: “*O aprofundamento da compreensão do conceito de experiência e ‘saber de experiência feito’*”, “*O aprofundamento da compreensão do conceito de educação*”, “*O aprofundamento da compreensão da relação entre experiência e educação*” e “*Os processos educativos decorrentes da atividade de pesquisa e seus impactos na EJA*”.

Cabe ainda destacar que as categorias de análise que foram utilizadas diferenciam-se das categorias trabalhadas pelo CREA. Após comparar o tipo de visualização que ambas alternativas ofereciam, a aqui utilizada pareceu-me mais apropriada para evidenciar o que me propus a analisar.

4.2.1 O aprofundamento da compreensão do conceito de experiência e “saber de experiência feito”

Com o decorrer do tempo, nos diversos momentos de interação com os participantes pude ir percebendo o quanto possuíam diferentes percursos, diferentes trabalhos, vinham de famílias com diferentes estruturas, alguns tinham sua origem em locais distantes, especialmente do Nordeste brasileiro, enquanto outros sempre haviam morado em São Carlos. Traziam, portanto, diferentes experiências e “saberes de experiência feitos”.

A fim de resgatar tais experiências e saberes nelas obtidos, este subitem será estruturado em dois eixos que se mostraram centrais nas falas dos/as participantes: um primeiro eixo referente às experiências adquiridas no espaço do trabalho e um segundo referente às experiências advindas do enfrentamento das dificuldades da vida, tais como as dificuldades financeiras e de saúde.

Nas entrevistas realizadas, quando indagados/as acerca de serem ou não pessoas experientes, os/as participantes afirmavam, na maioria das vezes, que sim e ressaltavam o trabalho como um espaço contribuinte para tal.

Luciana³⁹ (34 anos) referiu-se ao trabalho que realiza com coleta seletiva para reciclagem. Enfatizou que, a partir de tal ocupação, adquiriu saberes importantes:

Tenho experiência no trabalho, eu aprendi muitas coisas que eu não sabia, que nem reciclagem. Esses materiais que jogam fora, agora é tudo aproveitado, né? E eu conheci muitos materiais que eu não sabia... tipo de plástico. Eu não sabia, não conhecia nada e agora eu conheço vários tipos de plástico (Entrevista, Luciana 25/06/06).

Por sua vez, Giovana (33 anos) destacou as aprendizagens que tem com os/as parceiros/as de trabalho, considerando a interação com estes uma fonte de saberes: “Cada conversa no meu serviço, com os colegas, o que eu vejo, com tudo que eles passam, eu vou aprendendo muitas coisas com eles, então a gente vai tendo muitos conhecimentos, muitas coisas boas [...]” (Entrevista, Giovana, 27/05/06).

Se as falas acima expressam o lado positivo do trabalho, os relatos de Roberto (28 anos) e Carla (26 anos), porém, demonstram experiências advindas de uma outra faceta: a opressão que sofreram nos cargos que exerceram.

Resgatando registros que constam no diário de campo, lembro-me o quanto os relatos de Carla (26 anos) me suscitavam o sentimento de indignação, pois o trabalho no corte de cana exigia um esforço enorme e uma recompensa mínima. A educanda compartilhava a angústia em que se encontrava no momento, devido à procura por emprego, e afirmava sua

³⁹ O nome dos participantes foram modificados.

insatisfação caso fosse preciso voltar a ter que se submeter às péssimas condições deste trabalho. Apesar do descontentamento, ela afirma que teve uma aprendizagem nesta experiência: seu corpo adquiriu uma resistência muito grande para exercer uma atividade tão árdua.

No caso de Roberto (28 anos), a opressão sofrida se deu em uma grande empresa localizada na cidade de São Carlos. Em entrevista, ele relata as condições em que exerceu a função de lavagem de roupa:

Trabalhei lá sete anos. Depois mais tarde eles começaram a reformar o clube lá. Começaram a arrumar piscina, por sauna, arrumar quadra, arrumar o campo. Depois, um dia mais tarde, eles me chamaram na salinha e falaram que acabou a verba, e falaram assim que não iria ter dinheiro pra mim, quem sabe um dia, se voltasse a verba, aí me chamariam de volta. Aí até hoje eu estou esperando. Aí quem sabe eu consigo arrumar outro serviço, né?

Eu trabalhei lá sete anos. Eu ganhava um salário, eu pagava a despesa: comida, passe, tudo, tudo do meu bolso. Eu não tinha como os outros pagarem pra mim, né? Eu tinha que bancar tudo. Aí para mim ficava mais difícil, porque depender de ônibus, pagar comida, aí ficava mais difícil. Aí depois arrumei passe, aí ficou mais fácil.

Eu não tinha férias, não tinha nada, não tinha abono, não tinha nada. Só tinha o salário e olha lá. Eu ia duas vezes por semana, se chovesse eu ia mais vezes, eu ia quatro vezes, eu ia a semana inteira, porque tinha muita roupa, aí não tinha como acabar, né? Se chovesse ficava pior (Entrevista, Roberto, 22/05/06).

Ao referir-se ao momento em que foi despedido do emprego sem direito algum, uma vez que não era registrado, Roberto demonstrava sua indignação em relação ao descaso que sofreu neste trabalho. Contava-me que havia conversado com algumas pessoas sobre o procedimento que poderia tomar contra a medida da empresa. Dizia-me que sabia da dificuldade de reivindicar algo devido à falta de registro. Mas, ele afirmava que havia aprendido a não se submeter às condições tal como eram postas neste trabalho. Este aprendizado foi enfatizado na ocasião do retorno dos dados, momento em que Roberto relatou estar trabalhando em um novo local, onde lhes são garantidos todos os direitos de trabalhador.

A partir de tais relatos dos/as educandos/as, elaboro o quadro 2 a fim de auxiliar na compreensão das questões expostas pelos/as participantes no que se refere ao conceito de experiência e “saber de experiência feito”:

Quadro 2: Experiência e “saber de experiência feito” : as contribuições do local de trabalho

FATORES TRANSFORMADORES	COMO ESTES FATORES SE MANIFESTARAM
O local de trabalho como espaço de aquisição de	Tenho experiência no trabalho, eu aprendi muitas

experiências	coisas que eu não sabia, que nem reciclagem. Esses materiais que jogam fora, agora é tudo aproveitado, né? E eu conheci muitos materiais que eu não sabia... tipo de plástico. Eu não sabia, não conhecia nada e agora eu conheço vários tipos de plástico (Entrevista, Luciana 25/06/06).
A aquisição de experiências a partir da interação com os/as companheiros/as de trabalho	Cada conversa no meu serviço, com os colegas, o que eu vejo, com tudo que eles passam, eu vou aprendendo muitas coisas com eles, então a gente vai tendo muitos conhecimentos, muitas coisas boas [...] (Entrevista, Giovana, 27/05/06).
Capacidade de adquirir saberes a partir de experiências de opressão no trabalho	Ela prosseguiu dizendo que trabalhou um tempo no corte de cana, mas que este era um trabalho muito sofrido e que ganhava muito pouco. Indignei-me com seus relatos sobre opressão no corte de cana, mas também me surpreendi e aprendi muito com seus argumentos de que, apesar de difícil, seu corpo havia criado resistência para suportar a realização deste serviço (Diário de campo, 17/02/06 – referente à interação com a educanda Carla).

FATORES QUE SE CONFIGURAM COMO OBSTÁCULOS	COMO ESTES FATORES SE MANIFESTARAM
O local de trabalho como espaço de opressão	Trabalhei lá sete anos. Depois mais tarde eles começaram a reformar o clube lá. Começaram a arrumar piscina, por sauna, arrumar quadra, arrumar o campo. Depois, um dia mais tarde, eles me chamaram na salinha e falaram que acabou a verba e falaram assim que não iria ter dinheiro pra mim, quem sabe um dia, se voltasse a verba, aí me chamariam de volta. Aí até hoje eu estou esperando. Aí quem sabe eu consigo arrumar outro serviço, né? Eu trabalhei lá sete anos. Eu ganhava um salário, eu pagava a despesa: comida, passe, tudo, tudo do meu bolso. Eu não tinha como os outros pagarem pra mim, né? Eu tinha que bancar tudo. Aí para mim ficava mais difícil, porque depender de ônibus, pagar comida, aí ficava mais difícil. Aí depois arrumei passe, aí ficou mais fácil. Eu não tinha férias, não tinha nada, não tinha abono, não tinha nada. Só tinha o salário e olha lá. Eu ia duas vezes por semana, se chovesse eu ia mais vezes, eu ia quatro vezes, eu ia a semana inteira, porque tinha muita roupa, aí não tinha como acabar, né? Se chovesse ficava pior (Entrevista, Roberto, 22/05/06).

Outro eixo bastante destacado pelos/as educandos/as como fonte de experiência foram os momentos de suas vidas em que, por passarem por dificuldades, acabaram por ter importantes saberes. Neste sentido, quando indagados/as acerca de experiências que os/as marcaram, não foram raros os relatos em que afirmavam terem sofrido dificuldades financeiras, profissionais (tal como já relatada por Carla e Roberto) e de saúde.

Em entrevista, Roberto (28 anos) relatou momentos marcantes de sua infância, das dificuldades que enfrentou devido à paralisia com a qual nasceu:

Na infância, quando eu era mais novo eu tive doença. Eu tive paralisia... eu já nasci com essa paralisia, né? Aí, minha mãe falou que eu fiquei em coma, parece que uma semana, pouquinho mais de uma semana, aí o médico falou que daria uma vacina... que eu... sobreviveria ou não, aí depois que passou um tempo eu acordei e... aí depois minha mãe fez promessa para mim... se um dia eu conseguisse andar, levaria meu vestido de... sabe de anjo?" (Entrevista, Roberto, 22/05/06).

O educando relata que a promessa de sua mãe foi atendida:

Ela levou minha foto e minha roupa. Aí comecei a andar com quatro anos de idade, no começo eu só engatinhava. Aí comecei a andar, não andava muito direito, não agüentava muito as pernas. Comecei a correr, comecei a ir para a Academia para desenvolver as pernas. Aí até hoje eu não parei (Entrevista, Roberto, 22/05/06).

As dificuldades decorrentes da paralisia levaram Roberto ao esporte e ao hábito de ter uma alimentação equilibrada, buscando evitar prejuízos no desenvolvimento físico. A preocupação com o corpo era bastante demonstrada por ele, tanto que chegava a ser admirada pelos/as companheiros/as da turma. Em conversas com Roberto, eu sempre lhe falava o quanto minha convivência com ele me fazia repensar meus hábitos, dado ao fato de eu não praticar esportes e nem ter uma preocupação com uma alimentação saudável.

Verdade é que Roberto tem traçado um caminho de formação como esportista profissional. Ele frequenta a academia de ginástica e corre diariamente. Comenta que já chegou a ser convidado para correr em competição:

Eu quero conseguir meu espaço na corrida. Quem sabe um dia eu vou nas Olimpíadas, né? Eles me chamaram mais eu não fui porque eu fiquei com medo. Uma vez eu estava na empresa e o cara me chamou, falou assim: se você for eu dou para você o convite. Daí eu fiquei com medo, aí eu não fui, senão eu iria, eu iria correr, porque eu fiquei com medo, falei: será que eu vou conseguir ou não? Aí depois um dia mais tarde eu me arrependi, porque se eu fosse correr, aí eu iria ver se eu estava bem na corrida ou se precisava melhorar (Entrevista, Roberto, 22/05/06).

A experiência relatada por Roberto demonstra o quanto ele foi construindo saberes que lhe permitiram lutar contra as dificuldades, principalmente físicas, desenvolvendo habilidades que, na infância, aparentavam ser impedimentos em sua vida.

Também em entrevista, a educadora Érica relatou a decepção de não ter passado em um concurso para o qual estava se dedicando bastante para prestá-lo. Apesar de afirmar ter sido muito difícil enfrentar esta situação, especialmente porque se encontrava na época em que cursava Faculdade de Letras e necessitava de recursos financeiros para pagá-la, Érica reconheceu o quanto aprendeu com esta experiência:

[...] agora eu dou muito mais valor no emprego que eu estou [...]. Quando eu passo em concurso também eu já fico mais satisfeita que parece que eu estou... né? Por aquele eu não ter passado, mas nesse eu passei, todos os outros eu passei, então não é uma coisa que era minha, não era minha culpa... então, tudo valeu (Entrevista, Érica, 22/05/06).

Referente às dificuldades financeiras, afirmo que são muitas as interações que poderiam ser relatadas quanto a esta questão, pois, por diversas vezes, os/as educandos/as afirmavam o quanto sofreram por terem que se dedicar desde muito jovens ao trabalho, para auxiliar no sustento da família. Esta exigência financeira acabou por lhes impedir de freqüentar a escola, o que, por conseqüência, também lhes trouxe outras dificuldades, tal como o preconceito da sociedade por possuírem baixo grau de escolaridade.

De acordo com suas falas, são justamente essas dificuldades que fazem com que suas conquistas – um bom estado de saúde, a formação de uma família, a construção de um lar, a educação dos/as filhos/as e a educação de si próprios/as – sejam muito mais valorizadas.

É o que podemos observar na conversa que se estabeleceu entre o Celso (39 anos) e o José (37 anos),

[...] o Celso acrescenta que nem sempre pôde ter os bens materiais que hoje tem. Diz ter morado numa casa no bairro do Pacaembu que não tinha o mínimo conforto. Tanto que as pessoas só acreditam no quanto a casa era ruim porque ele mostra a foto.

José aproveita a conversa e diz:

- Pois é, a gente já passou por cada uma, né? Eu posso dizer que hoje estou no céu (Diário de Campo, 29/03/06).

Também as falas do casal Carla e José foram bastante freqüentes neste sentido. Presenciei diversos momentos em que ela e o marido buscavam educar as filhas e o filho (as duas meninas e o menino se revezavam para freqüentar a escola junto com o pai e a mãe) ao enfatizarem saber o valor de tudo o que possuem, pois, segundo o casal, para conseguirem o pouco que têm, sofreram muito.

E, por fim, resgato a fala de Giovana (33 anos), que afirmou que uma experiência que a marcou muito foi a perda dos pais e as dificuldades de ser criada sozinha. A educanda destaca que teve que aprender a lidar com esta situação e lutar para garantir seu sustento.

Na vida aprendi muitas coisas, graças a Deus. Muitas coisas assim, que eu jamais pensei que eu iria ter, que, por ser criada só, eu pensei que eu iria vencer um dia, mas como eu sempre tenho fé em Deus, eu sempre venci, nas piores dificuldades eu sempre venci (Entrevista, Giovana, 27/05/06).

Com o passar do tempo, Giovana construiu uma família e, a partir daí, afirma que a oportunidade de compartilhar a vida com pessoas tão importantes tem significado um período em sua vida em que as dificuldades foram se minimizando.

Em decorrência desta trajetória percorrida, Giovana enfatizou o valor, principalmente, do acesso à escola, ressaltando a possibilidade de, por meio desta, possuir condições de vida mais dignas. Esta posição da educanda foi bastante exposta na ocasião do vídeo-fórum, realizado após assistirmos a um vídeo sobre a vida de Paulo Freire. Assim registro este momento em diário de campo:

Segundo Giovana, o que ela ensina para a escola é a sua valorização da educação. Neste sentido, ela destaca que busca transmitir sentimentos de perseverança para que os/as companheiros/as continuem a frequentar a escola mesmo com as dificuldades e cansaços e também de que a vida não é fácil, principalmente para conseguir emprego, pois é preciso cada vez mais escolaridade (Vídeo-fórum, Giovana, 18/04/06).

A partir de tais dados, elaboro o quadro 3 para auxiliar na compreensão de como os/as participantes da pesquisa referiram-se às dificuldades da vida como sendo fontes de experiências e “saberes de experiência feitos”.

Quadro 3: O enfrentamento das dificuldades de vida como fonte de experiências e de “saberes de experiência feitos”

FATORES TRANSFORMADORES	COMO ESTES FATORES SE MANIFESTARAM
Os “saberes de experiência feitos” a partir de dificuldades em relação à saúde	Aí comecei a andar com quatro anos de idade, no começo eu só engatinhava. Aí comecei a andar, não andava muito direito, não agüentava muito as pernas. Comecei a correr, comecei a ir para a Academia para desenvolver as pernas. Aí até hoje eu não parei (Entrevista, Roberto, 22/05/06).
Os “saberes de experiência feitos” a partir de dificuldades profissionais	[...] agora eu dou muito mais valor no emprego que eu estou [...]. Quando eu passo em concurso também eu já fico mais satisfeita que parece que eu estou... né?

	Por aquele eu não ter passado, mas nesse eu passei, todos os outros eu passei, então não é uma coisa que era minha, não era minha culpa... então tudo valeu (Entrevista, Érica, 22/05/06).
Os “saberes de experiência feitos” a partir de dificuldades financeiras	Segundo Giovana, o que ela ensina para a escola é a sua valorização da educação. Neste sentido, ela destaca que busca transmitir sentimentos de perseverança, para que os/as companheiros/as continuem a freqüentar a escola mesmo com as dificuldades e cansaços e o de que a vida não é fácil, principalmente para conseguir emprego, pois é preciso cada vez mais escolaridade (Vídeo-fórum, 18/04/06).

4.2.2 O aprofundamento da compreensão do conceito de educação

Para a realização deste subitem também se mostra necessário trabalhá-lo por meio de dois eixos. Um primeiro refere-se à concepção dos/as participantes em relação ao conceito de educação vinculada à humanização. Sem exceção, todos os sujeitos se referiram a esta característica da educação. Um segundo eixo refere-se à concepção de educação escolar dos/as participantes.

Quando entrevistados, os sujeitos da pesquisa foram questionados diretamente acerca do significado que a educação tem para eles/as. A concepção das cinco pessoas entrevistadas merecem ser apresentadas.

Lucas (16 anos) afirmou que a educação “[...] é para obedecer minha mãe e meus irmãos” e “[...] educação é respeitar aos mais velhos” (Entrevista, Lucas, 22/05/06). Ele acrescentou ainda que:

Ah... não sei dona. Eu vejo todo mundo na rua, fazendo porcaria na rua, fazendo um monte de coisa, é... estuprando, fazendo um monte de coisa, né tia? Fazendo um monte de coisa errada, fumando maconha, eu não quero nem pra mim nem pra minha família. (Entrevista, Lucas, 22/05/06).

Já para Roberto, “educação é ajudar um ao outro. É aprender a nova vida, nova experiência. Respeitar um ao outro, ter educação, ter modos” (Entrevista, Roberto, 22/05/06).

Por sua vez, para Luciana “educação é tudo, né? É respeitar aos outros, saber onde entrar em um lugar, saber sair” (Entrevista, Luciana, 25/06/06).

No mesmo sentido, para Giovana a educação “é tudo, tanto na escola, quanto em casa, no local de trabalho. Educação é a gente em qualquer lugar ser bem recebido, não

importa se é pobre, se é branco, se é preto, se é rico, mas educação em primeiro lugar” (Entrevista, Giovana, 27/05/06).

E, por fim, a concepção da educadora Érica assim se manifestou:

A educação é tudo. Tudo que a gente... os pais passam para a gente, o que a gente aprende com a comunidade, com a sociedade, na escola é... o modo de lidar com as pessoas... além do que, a educação também é a parte da escola mesmo, a parte de matérias, estudos, né? Essas pesquisas. Acho que educação abrange tudo (Entrevista, Érica, 22/05/06).

Ao referir-se à educação como modo de lidar com as pessoas, a educadora também demonstrou sua concepção de que a educação está ligada à humanização. E, para além de tal posição, ressaltou que a educação abrange todos os âmbitos de nossa vida ao ocorrer em todos os espaços. Concepção esta que foi compartilhada por Giovana, tal como é possível observarmos em sua fala.

A educação atrelada à humanização não apenas foi relatada verbalmente, mas confirmou-se por meio de ações dos/as educandos/as. Recorrendo aos registros em diário de campo, é possível encontrar situações que demonstram a vivência de práticas neste sentido.

Relembro-me do caso de dois adolescentes, irmãos, em que o mais novo, solidariamente, acompanhava o irmão mais velho com o intuito de auxiliá-lo, pois tinha mais facilidade, principalmente com o conteúdo de matemática. Nas diversas interações que tive com eles, pude auxiliá-los e orientá-los sobre a melhor forma de trabalharem juntos. Busquei ressaltar a necessidade de um não fazer as lições pelo outro, mas de construírem juntos a resolução dos exercícios.

Enquanto eu auxiliava o Fábio, o Fernando foi olhar o que o irmão estava fazendo e também começou a ajudá-lo. Então pedi para que, quando eu não pudesse auxiliá-los, eles trabalhassem juntos. Conversando depois com a professora e contando a ela o quanto eu achava que os irmãos estavam cada vez mais interessados ela me disse algo interessante. Contou-me que o Fernando voltou a frequentar a escola para poder ajudar o seu irmão (Diário de Campo, 05/03/09).

Uma outra situação que muito me chamava atenção era a solidariedade da filha do Celso para com o pai. Ela ia à escola para poder acompanhar o conteúdo que estava sendo trabalhado todas as vezes que ele não estava bem. Não foram poucas as vezes que isto aconteceu, pois o pai encontrava-se com um problema na coluna, o que o estava impedindo de frequentar as aulas.

[...] achei interessante o fato da filha do Celso estar na sala de aula. Ela também havia ido na aula anterior e nesta estava sem seu pai. Então perguntei o que havia acontecido com o Celso e ela me disse que não sabia onde ele havia ido. Mas, para que o pai não perdesse o conteúdo dado pela professora, ela estava lá para copiar para ele (Diário de campo, 16/03/06).

No final da aula, fiquei sabendo que o Celso anda faltando porque não está bem, está com problema na coluna. Entretanto, sua filha, como de costume, tem estado presente para que o pai possa acompanhar o conteúdo (Diário de Campo, 11/04/06).

Por fim, resgato uma situação em que eu pude contar com o apoio de dois educandos na seguinte ocasião:

Hoje cheguei à escola bastante irritada com a mudança que havia sido feita no transporte coletivo. Antes de iniciar a aula, comentei com os/as alunos/as que não estava entendendo muito bem como havia ficado o funcionamento das linhas. Sentei-me e, preocupada com o horário que teria ônibus para eu ir embora, comecei a procurar a informação em um jornal que estava circulando pela cidade inteira contento o trajeto de todas as linhas. Logo vieram algumas pessoas me oferecendo ajuda. O Roberto, por exemplo, disse que se fosse preciso ficaria comigo no ponto de ônibus e o Lucas ficou ao meu lado tentando me auxiliar a encontrar a informação que eu procurava no jornal (Diário de Campo – 07/03/06).

Os dados revelam coerência entre o que dizem e o que fazem os/as educandos/as. Característica fundamental para o diálogo e para a construção de um mundo mais justo, tal como nos ressaltou tantas vezes Paulo Freire.

Apesar de referirem-se à educação como humanização e vivenciarem práticas neste sentido, os/as participantes afirmavam, por diversas vezes, que a sociedade em geral não compartilha dos mesmos valores. Reclamavam do desrespeito que enfrentam devido à baixa escolaridade, à classe social e, especialmente as pessoas que vieram do Nordeste brasileiro, falavam do desrespeito contra o povo dessa região.

Destaco a fala de Carla acerca da discriminação de um senhor em relação às pessoas da Bahia. Ao ouvir sua fala, minha posição era a de indignação por parte da atitude do senhor e de admiração por parte da posição e da intervenção da educanda. Segundo ela:

[...] um senhor estava afirmando que baiano é morto de fome. Ela então, que nem conhecia o senhor, sentindo-se ofendida pelo desrespeito ao seu povo, interferiu na conversa dizendo-lhe para que não falasse o que não sabia. Ela, por exemplo, muito pelo contrário do que o senhor estava dizendo, não podia dizer que tinha passado fome, mas enfrentou grandes

dificuldades. Disse que, lá na Bahia, sua família comia o que tinha para comer. Viviam de plantações, comiam muita banana e, quando não tinha banana madura, não havia outra solução senão comer banana verde com sal. Ela reconhece que não era nada fácil, por isso, hoje sabe o valor do que é ter o que comer e vestir. E, em seguida, ri dizendo que até chega a sentir falta da banana verde, por isso vive procurando (Diário de Campo, 16/03/06).

Também partiu de Carla uma discussão sobre o desrespeito que sofrem as pessoas que usam o transporte coletivo. Ela destacou as dificuldades encontradas, principalmente pelas pessoas idosas, pois, com o andar lento e a falta de equilíbrio, as paradas bruscas as colocam em risco de sofrer quedas, o que acabou acontecendo com ela própria. Devido a este acontecimento, Carla ressaltou a importância de lutarmos por nossos direitos:

Em seguida, a Carla conta outra história para falar sobre os nossos direitos. Disse novamente que foi sair do ônibus e o motorista parou com tamanha velocidade que ela derrubou suas compras no chão e ficou com muita vergonha. Disse que tomou a providência de olhar qual o número do ônibus e marcar o horário da linha e, com tais informações, ligou para a empresa e fez a denúncia. Com esta história alertava as pessoas para que, caso acontecesse algo semelhante com elas, deveriam fazer também a denúncia (Diário de Campo, 16/03/06).

Esta discussão, iniciada por Carla, ganhou continuidade com o posicionamento de outros/as educandos/as, especialmente devido a um acontecimento que estava agitando a cidade de São Carlos: a redução das linhas de ônibus. Esta mudança (já citada anteriormente) havia alterado o dia-a-dia de várias pessoas, pois dependiam do transporte coletivo. Neste sentido, vários/as educandos/as afirmaram que os representantes políticos que permitiram tal redução só o fizeram porque não utilizam o ônibus, caso contrário, não agiriam desta forma, pois sentiriam seus efeitos diretos: falta de transporte e ônibus superlotado. Em meio a este diálogo, o Roberto, assim como Carla, também alertou para a necessidade de reivindicarmos nossos direitos.

O Roberto, por sua vez, destacou a necessidade que temos de lutar pelos nossos direitos. Observou que em grandes centros urbanos, tais como São Paulo e Rio de Janeiro, é comum ver as pessoas fazendo manifestações contra o aumento das tarifas dos transportes, por exemplo; em São Carlos, entretanto, ele considerava não haver tal luta. Disse que as pessoas costumam reclamar, mas que nada faziam para que houvesse mudança da situação. A fala de Roberto me fez pensar na relação entre teoria e prática, a qual Paulo Freire tanto alerta (Diário de Campo, 07/03/06).

Para o auxílio da compreensão da concepção dos/as participantes acerca do conceito de educação, elaboro os seguintes quadros:

Quadro 4: A concepção de educação relacionada à humanização

FATORES TRANSFORMADORES	COMO ESTES FATORES SE MANIFESTARAM
Educação atrelada à humanização	<p>“[...] é para obedecer minha mãe e meus irmãos” (Entrevista, Lucas, 22/05/06).</p> <p>“Educação é ajudar um ao outro. É aprender a nova vida, nova experiência. Respeitar um ao outro, ter educação, ter modos” (Entrevista, Roberto, 22/05/06).</p> <p>“É tudo, tanto na escola, quanto em casa, no local de trabalho. Educação é a gente em qualquer lugar ser bem recebido, não importa se é pobre, se é branco, se é preto, se é rico, mas educação em primeiro lugar” (Entrevista, Giovana, 27/05/06 – Referindo-se à educação).</p> <p>“Educação é tudo, né? É respeitar aos outros, saber onde entrar em um lugar, saber sair” (Entrevista, Luciana, 25/06/06).</p> <p>A educação é tudo. Tudo que a gente... os pais passam para a gente, o que a gente aprende com a comunidade, com a sociedade, na escola é... o modo de lidar com as pessoas... além do que, a educação também é a parte da escola mesmo, a parte de matérias, estudos, né? Essas pesquisas. Acho que educação abrange tudo. (Entrevista, Érica, 22/05/06).</p>
Educação não restrita ao espaço da instituição escolar	<p>“É tudo, tanto na escola, quanto em casa, no local de trabalho. (Entrevista, Giovana, 27/05/06).</p> <p>A educação é tudo. Tudo que a gente... os pais passam para a gente, o que a gente aprende com a comunidade, com a sociedade, na escola é... o modo de lidar com as pessoas... além do que, a educação também é a parte da escola mesmo, a parte de matérias, estudos, né? Essas pesquisas. Acho que educação abrange tudo” (Entrevista, Érica, 22/05/06).</p>
Solidariedade	<p>Enquanto eu auxiliava o Fábio, o Fernando foi olhar o que o irmão estava fazendo e também começou a ajudá-lo. Então pedi para que, quando eu não pudesse auxiliá-los, eles trabalhassem juntos. Conversando depois com a professora e contando a ela o quanto eu achava que os irmãos estavam cada vez mais interessados ela me disse algo interessante. Contou-me que o Fernando voltou a frequentar a escola para poder ajudar o seu irmão (Diário de Campo, 05/03/09).</p> <p>No final da aula, fiquei sabendo que o Celso anda faltando porque não está bem, está com problema na coluna. Entretanto, sua filha, como de costume, tem estado presente para que o pai possa acompanhar o conteúdo (Diário de Campo, 11/04/06).</p> <p>Hoje cheguei à escola bastante irritada com a mudança que havia sido feita no transporte coletivo. Antes de iniciar a aula, comentei com os/as alunos/as que não estava entendendo muito bem como havia ficado o funcionamento das linhas. Sentei-me e, preocupada com o horário que teria ônibus para eu ir embora, comeci a procurar a informação em um jornal que estava circulando pela cidade inteiro contento o trajeto</p>

	de todas as linhas. Logo vieram algumas pessoas me oferecendo ajuda. O Roberto, por exemplo, disse que se fosse preciso ficaria comigo no ponto de ônibus e o Lucas ficou ao meu lado tentando me auxiliar a encontrar a informação que eu procurava no jornal (Diário de Campo, 07/03/06).
A luta por direitos e pela conquista de respeito	Em seguida, a Carla conta outra história para falar sobre os nossos direitos. Disse novamente que foi sair do ônibus e o motorista parou com tamanha velocidade que ela derrubou suas compras no chão e ficou com muita vergonha. Disse que tomou a providência de olhar qual o número do ônibus e marcar o horário da linha e, com tais informações, ligou para a empresa e fez a denúncia. Com este história alertava as pessoas para que, caso acontecesse algo semelhante com elas, deveriam fazer também a denúncia (Diário de Campo, 16/03/06). O Roberto, por sua vez, destacou a necessidade que temos de lutar pelos nossos direitos. Observou que em grandes centros urbanos, tais como São Paulo e Rio de Janeiro, é comum ver as pessoas fazendo manifestações contra o aumento das tarifas dos transportes, por exemplo; em São Carlos, entretanto, ele considerava não haver tal luta. Disse que as pessoas costumam reclamar, mas que nada faziam para que houvesse mudança da situação. A fala de Roberto me fez pensar na relação entre teoria e prática, a qual Paulo Freire tanto alerta (Diário de Campo, 07/03/06).

FATORES QUE SE CONFIGURAM COMO OBSTÁCULO	COMO ESTES FATORES SE MANIFESTARAM
A desumanização predominante na sociedade	[...] um senhor estava afirmando que baiano é morto de fome. Ela então, que nem conhecia o senhor, sentindo-se ofendida pelo desrespeito ao seu povo, interferiu a conversa dizendo-lhe para que não falasse o que não sabia. Ela, por exemplo, muito pelo contrário do que o senhor estava dizendo, não podia dizer que tinha passado fome, mas enfrentou grandes dificuldades. Disse que, lá na Bahia, sua família comia o que tinha para comer. Viviam de plantações, comiam muita banana e, quando não tinha banana madura, não havia outra solução senão comer banana verde com sal. Ela reconhece que não era nada fácil, por isso, hoje sabe o valor do que é ter o que comer e vestir. E, em seguida, ri dizendo que até chega a sentir falta da banana verde, por isso vive procurando (Diário de Campo, 16/03/06).

Outro eixo a ser trabalhado para desenvolver o conceito de educação é a posição dos/as participantes no que se refere à educação escolar. É importante destacar que

eles/as não foram indagados diretamente sobre esta⁴⁰. Entretanto, diversos fatos demonstraram diferentes concepções sobre o processo educativo que se dá na escola.

Se podemos afirmar que a concepção de educação de todos os participantes coincidiu, a concepção de educação escolar entre os/as adolescentes e as pessoas adultas apresentou divergência. Para as pessoas adultas, a compreensão do universo escolar estava reportada ao contexto em que haviam feito seus estudos na infância, numa época em que concepção bancária de educação era bastante marcante. Já os/as adolescentes haviam encontrado na escola um espaço mais dialógico, que permitia maior liberdade de expressão. Sobre estas diferenças, Giovana comenta:

A escola antigamente era completamente diferente, o professor já era mais é... rígido, só lição e tudo, agora com a professora Érica já é mais assim, de amor, carinho. Por mais lição que ela passe, ao mesmo tempo ela dá amor, carinho, brinca; então é completamente diferente (Entrevista, Giovana, 27/05/06).

Assim, se por um lado a maioria das pessoas adultas buscava na EJA um espaço em que a educadora lhes ensinasse e elas se silenciassem, por outro, os/as adolescentes entendiam que podiam se expressar à vontade, mesmo que as interações não fossem em decorrência do conteúdo estudado. Ambas caíam em extremos perigosos: as primeiras acabavam por delegar um poder excessivo à educadora, considerando ser necessário o autoritarismo pedagógico, já as segundas destituíam a figura da educadora de autoridade ao considerarem que na relação escolar tudo é permitido. Paulo Freire por diversas vezes criticou ambas as posições, afirmando que nem em uma nem em outra os/as educandos/as se assumem como sujeitos da aprendizagem. Para o autor, é preciso trabalhar a favor da construção de uma relação harmoniosa entre autoridade e liberdade.

[...] um dos erros que podemos cometer em nome da liberdade dos alunos e das alunas é se eu, como professor, paralisar minha ação e minha obrigação de ensinar. Em última análise, eu deixaria os alunos sozinhos, e isso seria cair numa espécie de irresponsabilidade. Nesse momento, temeroso de assumir a autoridade, eu perco a autoridade. A autoridade é necessária para o processo educacional e também necessária para a liberdade dos alunos e a minha própria. [...]

O outro erro é esmagar a liberdade e exacerbar a autoridade do professor. Nesse caso você não terá mais liberdade e sim autoritarismo, e o professor passa a ser aquele que ensina. O professor é quem sabe. O professor é quem guia. O professor é quem faz *tudo*. E os alunos precisamente porque

⁴⁰ Em entrevistas, os/as participantes foram questionados sobre o que, para eles/as, é educação. E tal como mencionado acima, pouco se referiram especificamente à educação escolar.

os alunos precisam ser formados, apenas deixam seus corpos e suas almas expostos às mãos do professor, como se fossem barro para o artista, para ser moldado. O professor, é claro, é um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela pode fazer o perfil, pode moldar os alunos. O que o educador deve fazer quando ensina é possibilitar os alunos a se tornarem eles mesmos. E ao fazer isso, ele ou ela vive a experiência de relacionar democraticamente como autoridade a liberdade dos alunos (FREIRE, HORTON, 2005, p. 177-178).

Devido às diferenças na concepção de educação escolar, a relação entre as pessoas adultas e os adolescentes não se deu sem conflitos, uma vez que as primeiras reclamavam da falta de respeito dos/as segundos/as. Os/as adolescentes eram acusados/as de “incomodar” a aprendizagem dos homens e das mulheres. Conversavam freqüentemente em alto tom, comunicavam-se por meio de gestos quando separados/as em cantos diferentes da sala, desenhavam ao invés de copiar e saíam da sala para namorar.

Após diversas reclamações em relação a estas atitudes, houve uma ocasião em que o conflito se tornou muito intenso. Esta ocasião se deu no momento em que a educadora lia um texto para a sala e, enquanto isso, os/as adolescentes revezavam conversas com a cópia de um exercício que estava na lousa. Por sua vez, as pessoas adultas, embora muito bravas com a atitude dos/as adolescentes, também estavam preocupadas em copiar o exercício. Por conta desta situação, a Érica veio conversar comigo. Disse que ficava bastante entristecida com a atitude tanto dos/as adolescentes quanto das pessoas adultas. Contou-me que pensava em fazer algumas atividades diferentes, tal como de leitura de texto e discussão entre todas as pessoas, utilizando-se para tanto da disposição da sala em círculo. Entretanto, ela sabia que a oposição a este tipo de aula era muito forte. Os/as adolescentes iriam encarar como oportunidade de conversarem entre si ainda mais, e as pessoas adultas consideravam que não há aprendizado neste tipo de atividade. A partir daí, reconhecemos a necessidade de uma conversa com os/as educandos/as.

Logo após esta conversa, a Érica saiu para o intervalo. Foi então que chegou o senhor Miguel para conversar comigo. Bastante nervoso, apresentou-me sua insatisfação em relação à atitude dos/as adolescente e alertou que várias pessoas também estavam descontentes com estes/as. Afirmou que, por estar muito alterado, acreditava ser melhor ir embora da escola antes de reiniciar a aula. Agradei sua coragem de manifestar-se e apresentei minha opinião a respeito da situação. Disse-lhe que acredito no potencial que as pessoas adultas têm de transmitir valores para os jovens, tais como os de perseverança nos estudos, empenho, solidariedade e respeito. Por isso, afirmei minha crença de que não apenas a educadora auxilia na formação das pessoas da sala, mas que todas se educam. A partir de

então, o Miguel afirmou a concordância com a minha opinião, mas argumentou que, diante de tantas exigências por escolaridade, não havia tempo para esperar até que os jovens colaborassem e se envolvessem com a aprendizagem da turma, principalmente porque poderia haver muita demora para tal.

Relembro com muita clareza deste momento. Relembro especialmente do quanto me preocupei em me colocar em diálogo com o Miguel, buscando expor minhas concepções tão marcadas pelo pensamento de Paulo Freire. Afinal, naquele momento, todas as leituras realizadas, todas as reflexões advindas da teoria pareciam-me tão vivas, tão reais. Considero termos nos colocado numa relação de igualdade nesta discussão. O Miguel não se intimidou com o meu grau de escolaridade e eu, por minha vez, não me apresentei com superioridade simplesmente por possuir maior nível de formação escolar. Tudo o que posso afirmar é que, tamanha a importância que este momento teve para mim que, por vários dias, perambulou pelos meus pensamentos.

Contei, então, para a Érica sobre o acontecimento. Diante da situação, a conversa dela com os/as educandos/as foi fundamental. O que não significa que os/as adolescentes não tenham voltado a “incomodar”, mas a atenção e a preocupação com a aprendizagem tornou-se muito mais acentuada. Também houve modificação no comportamento das pessoas adultas, as quais passaram a se preocupar menos com a cópia e mais com a aprendizagem, participando mais das discussões sobre os temas trabalhados pela Érica.

Em relação aos/às adolescentes fui percebendo o quanto estavam cada vez mais envolvidos/as e, quase sempre em coletivo, venciam as dificuldades das lições. Sobre este maior interesse, relato em diário de campo:

Ajudei principalmente o Lucas, a Júlia, o Fábio e o Fernando, todos adolescentes. Todas estas pessoas, assim que chegaram na sala chamaram pela minha presença para que eu as ajudasse. Tenho sentido que os/as adolescentes estão bastante envolvidos/as. No caso dos irmãos Fábio e Fernando, por exemplo, é nítido o maior interesse que têm tido. O Fábio é bastante tímido, por isso demorou para pedir auxílio para mim. No momento, entretanto, não tem mais receio de me chamar. Quando comecei a falar sobre como se faz a multiplicação foi bonito ver a reação que teve. Disse:

- Eu já fiz esta conta quando estudava antes, mas não lembrava nada. Agora estou voltando a lembrar (Diário de Campo, 05/04/06).

No mesmo dia, uma outra situação interessante ocorreu. Ao ensinar o conteúdo de “Encontros vocálicos”, a educadora colocou na lousa algumas palavras como exemplo –

beijo, boi e cadeira – e, em seguida, colocou uma atividade, a qual os/as alunos/as demonstraram bastante interesse e entusiasmo em realizar. Novamente a atitude dos/as adolescentes expressou um processo de conquista da autonomia.

Atividade:

Pesquise quinze palavras que tenham encontros vocálicos e copie-as abaixo:

Foi interessante que, quando a Érica saiu para ir pegar revistas para os/as alunos/as pesquisarem, chamei a atenção da sala que no enunciado havia palavras que apresentavam encontros vocálicos. Eles/as começaram então a procurar. O Lucas e a Júlia as encontraram. O Lucas então levantou-se, foi até a lousa e fez um círculo nos encontros que havia encontrado. Quando a Érica voltou e viu, deu um sorriso muito emocionado por ver a autonomia dos/as alunos/as (Diário de Campo, 05/04/06).

Houve ainda duas situações em que, antes de se iniciar a aula, o adolescente Lucas veio me pedir auxílio para resolver exercícios que não havia conseguido terminar na aula anterior.

Antes de começar a aula, o Lucas me pediu para que eu o ajudasse a fazer alguns exercícios, eram exercícios de matemática da aula passada. Eu então o ajudei (Diário de Campo, 29/03/06).

Hoje, novamente antes de começar a aula, o Lucas veio me pedir ajuda. Quando ele chegou só havia eu na sala e então comecei a conversar com ele sobre coisas do dia-a-dia. Perguntei-lhe se estava trabalhando e ele disse que não, que havia parado. Mas, disse que ao invés de ficarmos um olhando para a cara do outro era melhor que eu o ajudasse. Eu, surpreendida com a sua fala, comecei a rir e com grande felicidade pelo interesse demonstrado pelo aluno, me pus a auxiliá-lo (Diário de Campo, 30/03/06).

Há um outro dado a ser explicitado que revela algo bastante interessante. Frequentemente havia crianças na sala de aula, pois algumas mães não tinham onde deixá-las e, caso não fosse permitido que os/as filhos/as as acompanhassem, teriam que parar de estudar. Se à primeira vista esta situação parecia intensificar o conflito entre pessoas de diferentes faixas etárias, o que aconteceu foi a vivência de uma relação bem mais harmoniosa tanto entre as crianças e os jovens como também entre estas e as pessoas adultas. É verdade que houve oposição à frequência das crianças logo no início das aulas, entretanto, com o decorrer do tempo, elas passaram a interagir com todas as pessoas e se envolviam muito com a aprendizagem: copiavam os conteúdos e se dedicavam a resolver as atividades.

Considero que a atuação da educadora Érica foi fundamental para a condução da sala em momentos que exigiam interagir com as crianças, os jovens e as pessoas adultas. Tal atuação estava apoiada em seu trabalho realizado com a educação infantil desde o ano de 1996. E em relação ao trabalho com a EJA, aquele (2006) era o terceiro ano em que Érica dedicava-se ao mesmo, o que lhe permitira já várias experiências.

O relacionamento entre as crianças e o restante da sala foi assim relatado no diário de campo:

Durante este tempo notei uma coisa bastante interessante. Mais uma vez há crianças na sala. A filha da Giovana foi até a mesa da professora Érica mostrar o desenho que pintou e pedir mais lápis para continuar a pintar. Percebo o quanto a professora consegue trabalhar tanto com os adolescente e adultos como também com as crianças, uma vez que também atua no ensino infantil.[...]. Observo que as crianças se envolvem. As que já estão na escola copiam o conteúdo que a Érica passa, resolvem exercícios e até discutem como os resolvem. E as mais novas geralmente ficam pintando e desenhando. É bastante interessante ver como esta relação é possível dentro da sala de aula, principalmente por conta de uma concepção bastante marcante que orienta a divisão escolar: a de que cada série é específica de uma certa idade (Diário de Campo, 19/04/06).

Com a presença de faixas etárias diferenciadas, em geral a turma se organizava da seguinte maneira para realizar as atividades: os jovens reuniam-se em grupos grandes, enquanto que as pessoas adultas geralmente se organizavam em duplas e as crianças, por sua vez, estavam tanto entre os jovens quanto entre os adultos. Quanto a minha interação com toda a turma nestes momentos, destaco que se havia uma grande facilidade dos/as adolescentes em pedir auxílio, por parte das pessoas adultas isso não acontecia. Mas, pouco a pouco, arriscavam pedir ajuda para a Érica e para mim:

Em relação à timidez para pedir auxílio para mim e para a Érica, percebo que isto é algo muito forte nas pessoas adultas do sexo masculino. Também para as mulheres adultas esta não é tarefa fácil, ainda que seja menos dificultoso que para os homens. Para os/as adolescentes, entretanto, sejam do sexo masculino ou feminino, percebo uma timidez bem menor em fazerem isto, por isso, tenho me aproximado bastante deles/as. Porém, tento cuidar ao máximo para dividir a atenção de maneira igualitária, afinal, as pessoas adultas também precisam de auxílio (Diário de Campo, 11/04/06).

A partir de então, aprendi muito nas interações estabelecidas com todas as pessoas da turma, especialmente devido ao fato de que eram momentos em que seus “saberes de experiência feitos” eram bastante visíveis. Relatar estas interações implica discutir a

possibilidade que tive de reler a relação entre experiência e educação. Discussão que me disponho a realizar no subitem seguinte.

Antes, porém, cabe a elaboração do quadro 5, para o auxílio da compreensão do conceito até então trabalhado: a educação, mais especificamente a concepção de educação escolar dos/as participantes.

Quadro 5: A concepção de educação escolar dos/as participantes

FATORES QUE SE CONFIGURAM COMO OBSTÁCULO	COMO ESTES FATORES SE MANIFESTARAM
A relação entre as pessoas jovens e adultas	[...] o Miguel chegou para conversar comigo. Mostrou-se extremamente bravo com a atitude dos/as adolescentes. Disse-me que estava pensando em ir embora antes da aula começar novamente, pois temia não conseguir suportar sua irritação e tomar uma atitude drástica. Destacou que este descontentamento não era apenas dele, mas de vários/as alunos/as. Agradei sua coragem de manifestar-se e lhe falei sobre a importância de ajudar a professora Érica a resolver esta situação. Ele então estranhou o pedido. Disse que não tinha paciência para agüentar “criancices” e que estava lá para aprender e não para brincar. Eu disse a ele que reconhecia ser justa sua preocupação, mas que considerava que cada um na sala tem um papel importante a cumprir. Compreendendo mais claramente os escritos de Paulo Freire, disse que não é somente a educadora que auxilia na educação de cada um, mas que todos/as ali presentes influenciavam na formação do/a outro/a. Por isso, eu considerava que sua presença poderia ser fundamental para os/as adolescentes, transmitindo-lhes valores como respeito, empenho e solidariedade. Nesta interação ele concordou comigo, mas argumentou temer estar perdendo tempo, pois não sabia quanto levaria para que os/as adolescentes assumissem tais valores (Diário de Campo, 08/03/06).
Educação bancária	Quando cheguei, a professora ia começar a ler para a turma um conto árabe. Durante a leitura do texto que eu estava achando muitíssimo interessante, tive que me esforçar ao máximo para poder escutar o que a professora lia. Toda a turma mostrava-se preocupada em copiar o exercício, referente à interpretação do conto, que a Érica já havia colocado na lousa. (Diário de Campo, 08/03/06).
FATORES TRANSFORMADORES	COMO ESTES FATORES SE MANIFESTARAM
A relação das crianças com as pessoas jovens e adultas	Durante este tempo notei uma coisa bastante interessante. Mais uma vez há crianças na sala. A filha da Giovana foi até a mesa da professora Érica mostrar o desenho que pintou e pedir mais lápis para continuar a pintar. Percebo o quanto a professora consegue trabalhar tanto com os adolescente e adultos como também com as crianças, uma vez que também atua no ensino infantil [...]. Observo que as crianças se

	envolvem. As que já estão na escola copiam o conteúdo que a Érica passa, resolvem exercícios e até discutem como os resolvem. E as mais novas geralmente ficam pintando e desenhando. É bastante interessante ver como esta relação é possível dentro da sala de aula, principalmente por conta de uma concepção bastante marcante que orienta a divisão escolar: a de que cada série é específica de uma certa idade (Diário de campo, 19/04/06).
O processo de conquista de autonomia	<p><i>Atividade:</i> <i>Pesquise quinze palavras que tenham encontros vocálicos e copie-as abaixo:</i></p> <p>Foi interessante que, quando a Érica saiu para ir pegar revistas para os/as alunos/as pesquisarem, chamei a atenção da sala que no enunciado havia palavras que apresentavam encontros vocálicos. Eles/as começaram então a procurar. O Lucas e a Júlia as encontraram. O Lucas então levantou-se, foi até a lousa e fez um círculo nos encontros que havia encontrado. Quando a Érica voltou e viu, deu um sorriso muito emocionado por ver a autonomia dos/as alunos/as (Diário de Campo, 05/04/06).</p>

4.2.3 O aprofundamento da compreensão da relação entre experiência e educação

A oportunidade de *estar com* as pessoas da turma permitiu-me vivenciar situações de muito diálogo na busca por compreender suas experiências e “saberes de experiência feitos” e, a partir daí, buscar auxiliá-los a construir um conhecimento crítico da realidade. Algumas situações mostraram-se especiais neste sentido. Destaco a interação que estabeleci com o educando Celso. Assim ela foi registrada em diário de campo:

Fui chamada pelo Celso para que o ajudasse. Queria saber se as palavras que escreveu estavam corretas. Meu estranhamento deu-se apenas com a palavra *habitis*. Disse a ele que achava que não havia exatamente esta palavra, mas uma semelhante que eu não estava sabendo identificar ao certo qual era. Foi então que a professora Érica disse que talvez ele estivesse querendo escrever *habitat*. Concordando com ela, disse para o Celso que *habitat* é o local no qual moram os animais e, em seguida, perguntei se era isso mesmo que ele queria escrever. Acabou por escrever *habitat*, mas deixou transparecer que não conhecia esta palavra antes. Durante o intervalo, conversando com a professora Érica e a professora da sala ao lado, comentei o fato do Celso ter escrito uma palavra tão

pouco freqüente. Expliquei para a outra professora que ele havia escrito *habitis* e que eu e a Érica achávamos que não havíamos descoberto, ao certo, a palavra que ele queria escrever. Ela então nos disse que talvez ele quisesse escrever *habite-se*, que é um documento oficial que autoriza o uso de um edifício recém construído ou recém reformado. Quando nos demos conta do fato dele ser pedreiro, tivemos quase certeza de que era isso mesmo que ele queria escrever. E, quando chegamos na sala e perguntamos para ele, confirmamos a suspeita.

Toda esta história me fez pensar no quanto sua experiência diária lhe permitia o conhecimento do que significa a palavra, mas não como ela é representada na escrita. Por isso, caberia à escola partir do conhecimento que ele já tem e ensinar-lhe a escrever a palavra. Por outro lado, também aprendemos com Celso, pois em nosso contexto não havíamos tido a oportunidade de conhecer o que significa *habite-se* (Diário de Campo, 16/02/06).

A importância do diálogo ressaltou-se, uma vez mais, em uma situação em que a educadora trabalhou com uma música chamada “*Família*”, do Tony Belloto e Arnaldo Antunes e, em seguida, passou o seguinte exercício: “*Como se apresenta constituída a família?*”. A partir de então, destaco a resposta de dois educandos, em especial a do Fernando, que poderia ser considerada absurda caso eu não me colocasse à disposição por entender o seu contexto:

O Paulo, por exemplo, veio me mostrar que escreveu que a família está muito dividida, sem pai e sem mãe. Mostrou-me a resposta e não conseguiu esconder um ar de tristeza. Só entendi seu sentimento porque ele já havia me contado que não conhece sua mãe e que vive com uma família que o adotou. Outra resposta interessante foi a do Fernando, que respondeu que a família hoje em dia tem muita gente. De início não entendi, então perguntei para ele o que isso queria dizer e ele respondeu que na casa dele moram quinze pessoas e que só tem três cômodos (Diário de Campo, 23/03/06).

Nestas interações não apenas me dispus a compreender o contexto cultural dos educandos, mas também pude intervir na forma como eles registraram suas concepções, pois se apresentavam em processo de aquisição da linguagem escrita. Não se tratava, portanto, de apenas compreender as respostas de Fernando e Paulo, mas auxiliá-los a terem instrumentos para uma visão mais crítica da realidade. Momentos como estes me mostravam de modo real o potencial da educação escolar em proporcionar a superação do “saber de experiência feito”. Deparava-me, então, com a vivacidade da relação entre experiência e educação.

Também o trabalho com o conteúdo de matemática ofereceu-me elementos para realizar tal releitura. Relembro-me das mais diversas formas dos/as educandos/as fazerem os exercícios, as quais por muitas vezes me surpreendia, por eu estar acostumada com uma única maneira de resolução: a que a escola me ensinou desde a infância. Entretanto,

para os participantes da pesquisa, era difícil perceberem que têm conhecimento matemático. É o que relato em diário de campo, quando a turma trabalhava os seguintes exercícios:

1. Complete o quadro, resolvendo as subtrações:

Tinha	Gastei	Sobrou
9	2	7
6	3	
8	5	
9	7	
5	3	
7	4	

2. Agora, arme as subtrações acima conforme o exemplo:

$$9 - 2 = 7 \quad \text{ou} \quad \begin{array}{r} 9 \\ - 2 \\ \hline 7 \end{array}$$

(Diário de campo, 07/03/06)

Sobre a resolução dos exercícios, registrei:

Pude perceber também que o Celso não teve dificuldade em resolver o primeiro exercício, entretanto, quando chegou no segundo dizia não entender nada e que tinha muitas dificuldades em matemática. Observei que o Celso sabia fazer o exercício, tanto que já havia resolvido, apenas de uma forma diferente, no exercício 1. Entretanto, pelo segundo exercício exigir uma sistematização maior, não somente ele, mas a maioria das pessoas que acompanhei encontrava maior dificuldade e acabava por perder a dimensão de que tinham conhecimento matemático (Diário de Campo, 07/03/06).

Cabia à educadora Érica e a mim, então, auxiliá-los/as a sistematizar o saber que já possuíam. E buscamos fazer com que, em todo este processo, houvesse não apenas a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também a compreensão de que por meio de tal aprendizagem se fortaleceriam na luta pela defesa de seus direitos, por respeito e dignidade.

Visando melhor explicitar o modo como o trabalho da educadora, junto ao trabalho de pesquisa, buscou promover a visão crítica dos/as educandos/as destaco uma ocasião específica que se mostrou diretamente voltada para tal: a ocasião do vídeo-fórum. Nesta, possibilitamos que as pessoas tomassem conhecimento da concepção de educação para Paulo Freire, sendo esta atrelada a processos de humanização e libertação dos seres humanos, e firmarmos nossa concordância com o autor. Ao assim procedermos, abrimos caminhos para que os/as educandos/as pudessem expor a concordância ou discordância acerca de tal concepção; nos dispusemos, então a dialogar. Neste diálogo, os/as educandos/a, uma vez

mais, firmaram a posição de que a educação deve permitir o desenvolvimento de valores tais como o de respeito e solidariedade. Da nossa parte coube, então, enfatizar que trabalhávamos para que a aprendizagem escolar lhes permitisse uma melhor compreensão do mundo e que, assim, eles/as próprios/as se engajassem na luta pela transformação deste.

Mas a busca por promover criticidade não se limitou ao vídeo-forum, ao contrário buscamos trabalhar para que ela fosse diária, ainda que diante da minha pouca experiência de atuação em sala de aula seja preciso reconhecer que houve momentos que poderiam ter sido muito mais discutidos. Neste sentido, retomo uma ocasião em que houve a discussão do tema “Um mundo que temos e o mundo que queremos” e a partir das idéias de todos/as foi escrito um texto coletivo. A discussão levou bastante tempo e não encontrou oposição das pessoas adultas, ao contrário, elas participaram efetivamente e, de forma muito bonita, demonstraram preocupação com a melhoria de vida não apenas de si próprios, mas também de outras pessoas que vivem em situação de opressão, tal como os/as idosos/as. Assim, a atividade permitia não apenas a cópia de um texto pronto, mas a reflexão acerca do mundo, a exposição de seus ideais e a aprendizagem da leitura e escrita a partir da síntese e sistematização das idéias de todos/as.

Entretanto, é preciso reconhecer que a educação escolar não pode desprezar conhecimentos produzidos historicamente, por isso, não pode se reduzir aos saberes dos educandos/as. Isto não implica, porém, que eles/as não possam se colocar como questionadores de tais conhecimentos. Neste sentido, frequentemente a Érica e eu buscávamos atentar para que os/as educandos/as apresentassem suas opiniões sobre os textos trabalhados, bem como que se sentissem no total direito de apresentar suas contraposições às nossas opiniões e às opiniões das outras pessoas da turma, atentávamos apenas para que isso fosse realizado de forma respeitosa. Um exemplo da postura ativa dos/as educandos/as frente ao texto, foi quando trabalhamos a Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Discutimos dados sobre o analfabetismo e o direito das pessoas adultas de estudarem. Cada um/a dos/as educandos/as analisou o grau de escolaridade das pessoas da família e a maioria concluiu sobre a triste realidade em que poucos tiveram o direito de estudar. Polemizamos então as condições que são oferecidas para que pessoas que têm que trabalhar possam também se dedicar à educação escolar. Ressalto, que toda a discussão envolveu a visão deles/as próprios sobre o tema, mas foram além de tais compreensões ao indignarem-se com fato de que milhares de outras pessoas serem mantidas na situação de analfabetas e, por isso, dispuseram-se a discutir meios para romper com esta situação, tal como a necessidade do governo investir mais verbas na educação de pessoas jovens e adultas.

Para participar de todo este amplo processo de aprendizagem, os/as participantes demonstraram ser necessário bastante empenho para se apropriarem do conhecimento ensinado pela escola. Destacavam, neste sentido, o desejo por, efetivamente, terem domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas. É o que relata o educando Roberto: “O que eu quero é aprender a ler e escrever, é o mais importante. Ler e escrever, saber como conta” (Entrevista, Roberto, 22/05/06).

Também sobre este processo em que a educação escolar visa oferecer uma compreensão mais crítica da realidade, a educadora Érica posiciona-se de forma bastante importante para o entendimento das especificidades que têm o experienciar o mundo e o processo educativo. Para a educadora, a educação trata-se de um ato intencional, enquanto que a experiência se dá com mais espontaneidade. Tal posicionamento explicitou-se com a seguinte pergunta, realizada em entrevista: “Você considera que educação e experiências são coisas diferentes?” Abaixo apresento sua concepção:

[...] a experiência você não busca, você vai tendo. A educação você já busca e você recebe também de outras pessoas, que nem os pais, sem você querer, mas é um pouco diferente. A experiência... você também está querendo experiência, mas não justamente aquela, as vezes é uma experiência ruim, as vezes é uma experiência... mas tudo você aproveita daquilo ali; a educação já é mais assim, você que está procurando aquilo que te faz é... que você tem interesse (Entrevista, Érica, 22/05/06).

Tal como já apontado anteriormente, também os/as educandos/as consideraram que a educação escolar não se dá naturalmente, mas que exige o esforço para que tenham domínio do conteúdo escolar. Neste processo, eles/as afirmaram que os resultados são positivos quando há relação entre suas experiências diárias e o conteúdo trabalhado. Ressaltaram, principalmente, as contribuições que a escola pode oferecer-lhes ao possibilitar a formação, que tanto lhes é exigida, para o mundo do trabalho.

Em decorrência desta preocupação com a formação profissional, expressaram o quanto seria interessante se pudessem ter acesso a aulas de inglês e de informática, uma vez que são constantemente cobrados/as para que tenham tais conhecimentos.

Segundo Giovana, a escola deveria:

[...] ter uma parte assim, só de, por exemplo, ter uma quarta só de informática, ensinar a gente no computador, como se lida com a internet, pesquisa que a gente precisa no local de trabalho ou na escola mesmo. E tirar um dia de semana para a parte de inglês, explicar pra gente. Porque tudo que a gente vai procurar, é porque a gente precisa procurar para o

trabalho também, né? Então quanto mais a escola ensinar a gente para o mundo lá fora, para a gente evoluir cada vez mais, se a gente volta para a escola a gente procura isso, principalmente porque em muitos lugares exige muito inglês, se não tiver computação, se não souber digitar alguma coisa, você não procura local de trabalho; então eu acho que a escola deveria abrir muito espaço para isso, né? Principalmente a gente adulto, não é só para os adultos, para os jovem que estão voltando também estudar, né? Acho que deveria abrir essa parte assim (Entrevista, Giovana 27/05/06).

Também Luciana afirma que:

Eu acho que deve ter curso na sala, né. Hoje em dia você vai atrás de um emprego é a primeira coisa que eles perguntam. Acho que deveria ter um curso de informática, computação e mais curso, né? Porque tudo que a gente puder fazer, hoje em dia eles pedem curso (Entrevista, Luciana, 25/06/06).

Neste sentido, Lucas relembra a importância que teve as aulas oferecidas pelo projeto Inclusão Digital⁴¹, no ano de 2005. Tratava-se de aulas semanais, em que havia a presença de um monitor ou de uma monitora, que juntamente à educadora da turma auxiliava os/as educandos/as a potencializar a aprendizagem por meio do instrumento digital.

[...] eu sei mais ou menos mexer no computador, eu aprendi com a Érica, a Érica foi lá e a outra professora que ajudou a gente a fazer. A gente copiou o texto, né? Eu errava, errava três palavras ela apagava e eu copiava sozinho, entendeu? Ela copiava do lado numa folha e eu do lado, eu ia seguindo, seguindo, seguindo, a Érica falou: você está bem agora Lucas? Estou. Você quer ensinar para os outros? Eu falei: eu quero. Ensina aí. He, he... eu ensino. Ensino um pouco de cada vez, se eu não sei, tem outro que sabe, né dona, melhor do que eu (Entrevista, Lucas, 22/05/06).

Apesar de apontarem a necessidade de estarem preparados/as para enfrentarem as competições do mercado de trabalho, o qual muitas vezes é regido por uma lógica desumanizadora, os/as educandos/as demonstraram que esta preparação não se fazia em detrimento da solidariedade e respeito para com os/as companheiros/as, tal como foi relatado ao serem apresentados os dados do quanto havia relações de solidariedade na turma. Assim que, tal exigência não destituía a educação da característica central que os/as educandos/as lhes conferia: seu caráter humanizador.

⁴¹ Realizado por meio de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, da cidade de São Carlos, e o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos, localizado no Departamento de Metodologia de Ensino.

Mas o que se faz necessário, neste ponto, é uma discussão acerca da concordância ou discordância que temos em relação à escola oferecer preparo profissional. Consideramos que se trata de reconhecer justa a preocupação dos/as educandos/as, pois, dadas as desigualdades educativas que lhes foram impostas, foram impedidos/as, por diversas vezes, de terem um bom emprego, um bom salário, boas condições de vida, enfim, condições dignas de sobrevivência.

Porém, é preciso destacar que, retomando a discussão já realizada no capítulo 3, não se trata de concordar em oferecer-lhes um ensino puramente técnico, acentuando a divisão que historicamente vem sendo feita: educação verbalista para os dominantes e educação profissional para os dominados. O que se faz necessário é reconhecer que os/as educandos/as têm o direito a uma formação profissional, mas esta não deve implicar a desvalorização de uma educação reflexiva, capaz de proporcionar um conhecimento crítico da realidade.

Apoiamos nossa posição na análise realizada por Paulo Freire acerca da questão. Para o autor, trata-se de defender que a educação popular não seja compreendida unicamente como treinamento técnico, pois:

Esta é a maneira necessariamente estreita de formar, que à classe dominante interessa, a que reproduz a classe trabalhadora como tal. Na perspectiva progressista, naturalmente, a formação técnica é também uma prioridade, mas, a seu lado, há outra prioridade que não pode ser posta à margem. O operário que está aprendendo, por exemplo, o ofício de torneiro, de mecânico, de pedreiro, de marceneiro, tem o direito e a necessidade de aprendê-lo tão melhor quanto possível, mas tem, igualmente, o direito de saber a razão de ser do próprio procedimento técnico (FREIRE, P., 2003a, p.132).

A partir dos dados acima apresentados, elaboro o quadro 6, a fim de auxiliar na compreensão das possibilidades de releitura da relação entre experiência e educação, que encontrei por meio do convívio com os/as participantes.

Quadro 6: A vivência da relação entre experiência e educação na EJA

FATORES TRANSFORMADORES	COMO ESTES FATORES SE MANIFESTARAM
A importância de partir do “saber de experiência feito” para o processo de aquisição do conhecimento escolar	Fui chamada pelo Celso para que o ajudasse. Queria saber se as palavras que escreveu estavam corretas. Meu estranhamento deu-se apenas com a palavra <i>habitis</i> . Disse a ele que achava que não havia exatamente esta palavra, mas uma semelhante que eu não estava sabendo identificar ao certo qual era. Foi então que a professora Érica disse que talvez ele estivesse querendo escrever <i>habitat</i> . Concordando

	<p>com ela, disse para o Celso que habitat é o local no qual moram os animais e, em seguida, perguntei se era isso mesmo que ele queria escrever. Acabou por escrever habitat, mas deixou transparecer que não conhecia esta palavra antes.</p> <p>Durante o intervalo, conversando com a professora Érica e a professora da sala ao lado, comentei o fato do Celso ter escrito uma palavra tão pouco freqüente. Expliquei para a outra professora que ele havia escrito habitatis e que eu e a Érica achávamos que não havíamos descoberto, ao certo, a palavra que ele queria escrever. Ela então nos disse que talvez ele quisesse escrever habite-se que é um documento oficial que autoriza o uso de um edifício recém construído ou recém reformado. Quando nos demos conta do fato dele ser pedreiro, tivemos quase certeza de que era isso mesmo que ele queria escrever. E, quando chegamos na sala e perguntamos para ele, confirmamos a suspeita.</p> <p>Toda esta história me fez pensar no quanto sua experiência diária lhe permitia o conhecimento do que significa a palavra, mas não como ela é representada na escrita. Por isso, caberia à escola partir do conhecimento que ele já tem e ensinar-lhe a escrever a palavra. Por outro lado, também aprendemos com Celso, pois em nosso contexto não havíamos tido a oportunidade de conhecer o que significa habite-se (Diário de Campo, 16/02/06).</p>
<p>Requerimento por preparo profissional, sem prejuízo da concepção e vivência da educação com caráter humanizador</p>	<p>Eu acho que deve ter curso na sala, né. Hoje em dia você vai atrás de um emprego é a primeira coisa que eles perguntam. Acho que deveria ter um curso de informática, computação e mais curso, né? Porque tudo que a gente puder fazer, hoje em dia eles pedem curso (Luciana, Entrevista, 25/06/06).</p> <p>[...] ter uma parte assim, só de, por exemplo, ter uma quarta só de informática, ensinar a gente no computador, como se lida com a internet, pesquisa que a gente precisa no local de trabalho ou na escola mesmo. E tirar um dia de semana para a parte de inglês, explicar pra gente. Porque tudo que a gente vai procurar, é porque a gente precisa procurar para o trabalho também, né? Então quanto mais a escola ensinar a gente para o mundo lá fora, pra gente evoluir cada vez mais, se a gente volta para a escola a gente procura isso, principalmente porque em muitos lugares exige muito inglês, se não tiver computação, se não souber digitar alguma coisa, você não procura local de trabalho; então eu acho que a escola deveria abrir muito espaço para isso, né? Principalmente a gente adulto, não é só para os adultos, para os jovem que estão voltando também estudar, né? Acho que deveria abrir essa parte assim (Entrevista, Giovana , 27/05/06).</p>

4.2.4 Os processos educativos decorrentes da atividade de pesquisa e seus impactos na EJA

Com a elaboração deste subitem não pretendo a retomada de processos educativos que se deram por meio de minha possibilidade de participar da turma de Educação de Jovens e Adultos, pois estes em muito já foram apresentados. Mas creio que é preciso ainda sintetizá-los, como forma de recuperar a importância destes para esta pesquisa, bem como as contribuições que esta possibilitou às pessoas que dela participaram e também para a EJA em geral.

Não é difícil apresentar o quanto fundamental foi a participação dos sujeitos da pesquisa para que esta pudesse ganhar vivacidade. Para mim significou a visualização, em âmbito concreto, de algo que, ao me debruçar sobre a leitura de Paulo Freire, tanto me aguçava interesse: a relação entre experiência e educação. Foram diversas as aprendizagens que pude ter, tal como a possibilidade de me colocar em diálogo com os/as participantes e a partir daí conhecer seus “saberes de experiência feitos”. Mas dentre todas as aprendizagens, uma se destaca. Refiro-me à concepção de educação humanizadora que tantas vezes foi ressaltada pelos/as participantes. Foi com grande emoção que interagi com pessoas com valores encharcados de respeito e solidariedade. Assim, pude perceber que a educação humanizadora, tão defendida por Paulo Freire, se fazia presente entre os/as participantes. Creio que não seja raro encontrá-la e vivenciá-la na EJA, pois os sujeitos que com esta se envolvem, em geral, sentiram os efeitos diretos dos preconceitos que a sociedade tem contra as pessoas que possuem baixa escolaridade, menor poder financeiro, etc.

Considero que não apenas aprendi muito nas interações, mas que também a pesquisa proporcionou novas aprendizagens para a turma da EJA. Relembro o quanto grande foi o interesse dos/as participantes por conhecer quem foi Paulo Freire e sobre o quanto ele auxiliou na educação de pessoas adultas. Tal interesse se deu especialmente em decorrência de minha apresentação sobre a pesquisa e sobre meus objetivos em estar na sala. Assim relato estes momentos em diário de campo:

A primeira atividade trabalhada foi um ditado. A professora em meio a este ditado perguntou aos alunos se alguém já tinha ouvido falar em Angicos [...]

O Celso disse que conheceu a cidade, pois veio do nordeste brasileiro. Disse que lá as pessoas vivem da cultura do sisal, e que deste material fazem chapéus, cestos, enfim, vários materiais para vender.

Por minha vez, comento com a sala que Angicos foi a cidade que acolheu uma grande experiência de alfabetização realizada por meio do método de Paulo Freire. Disse que lá foi alfabetizado um número bastante significativo de pessoas e que esta alfabetização realizava-se em 40 horas.

À frente, um casal – Carla e José – que freqüenta a sala, mostrou-se encantado com a informação. A mulher virou-se para mim e disse que, com a apresentação do meu projeto, interessou-se por saber mais sobre quem foi Paulo Freire e que estava contente por estar tomando conhecimento de algo que não tinha idéia que havia acontecido.

Em meio a esta discussão, o Celso pergunta porque Paulo Freire não vem para São Carlos ajudar a gente a estudar. A professora sorri e diz que ele já morreu, mas que ficaram seus ensinamentos e, por isso, há pessoas como ela e eu para defendermos a sua causa (Diário de Campo, 17/02/06).

E ainda:

Hoje, antes de se iniciar a aula conversei com a Carla. Ela me disse que se interessou muito com a minha pesquisa. Relatou ter comentado com a filha sobre Paulo Freire. A garota disse à mãe que também sua professora tinha falado sobre o autor, mas que pouco sabia o que este havia feito de importante (Diário de campo, 21/02/06).

Diante do interesse das pessoas da turma por conhecer a vida e as obras de Paulo Freire, foi realizado o convite para que pudessem participar de um espaço reservado para tal trabalho: o Seminário Paulo Freire. Este se realizou durante os anos de 2005 e 2006 e mostrava-se aberto especialmente para a presença de educandos/as e educadores/as da Educação de Jovens e Adultos e do Movimento de Alfabetização. Contamos, assim, com a participação do educando Roberto e da educadora Érica que discutiram a leitura de obras como *“Pedagogia da esperança”*, *“Pedagogia da indignação”*, *“Pedagogia do Oprimido”* e *“Educação como prática da liberdade”*.

Em sala de aula, considerei o interesse dos/as educandos/as por conhecer sobre os trabalhos de Paulo Freire e a partir daí eu buscava apresentar as concepções do autor em meio ao processo educativo que estavam vivenciando. Assim, mais que conhecer o teórico, puderam refletir sobre o tipo de educação que querem para eles/as próprios/as.

A ocasião do vídeo-fórum foi especial neste sentido, pois permitiu um momento específico para a reflexão acerca dos rumos da EJA, das insatisfações e das expectativas em relação a esta.

No decorrer de todo o processo de pesquisa – por meio das interações em sala de aula, das entrevistas e do vídeo-fórum – acreditamos ter colaborado para a Educação de Jovens e Adultos à medida que nos dispusemos a questioná-la junto àqueles/as que a vivenciam. Tendo assim procedido, ganhamos força para reivindicar políticas públicas para este campo educacional, especialmente porque os/as próprios/as educandos/as reivindicaram, entre outras coisas, a oferta de curso de informática e de inglês, principalmente. Destaco ainda

uma reivindicação que foi considerada como extremamente importante pela educadora Érica na ocasião do retorno dos dados. Ela enfatizou a necessidade de uma escola própria para a educação de pessoas jovens e adultas, que englobasse o ensino desde o termo I e II até ao menos a oitava série. A partir daí, esta modalidade educativa poderia se fortalecer por unir pessoas com objetivos tão semelhantes⁴².

Em síntese, apresento o quadro 7 sobre as contribuições da atividade de pesquisa:

Quadro 7: Os processos educativos decorrentes da atividade de pesquisa e seus impactos na EJA

FATORES TRANSFORMADORES	COMO ESTES FATORES SE MANIFESTARAM
Interesse por melhor compreender a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, por meio do trabalho realizado por Paulo Freire neste sentido.	Hoje, antes de se iniciar a aula conversei com a Carla. Ela me disse que se interessou muito com a minha pesquisa. Relatou ter comentado com a filha sobre Paulo Freire. A garota disse à mãe que também sua professora tinha falado sobre o autor, mas que pouco sabia o que este havia feito de importante (Diário de campo, 21/02/06).
Possibilidade de reivindicação de políticas públicas para a EJA, a partir dos dados obtidos.	<p>Eu acho que deve ter curso na sala, né. Hoje em dia você vai atrás de um emprego é a primeira coisa que eles perguntam. Acho que deveria ter um curso de informática, computação e mais curso, né? Porque tudo que a gente puder fazer, hoje em dia eles pedem curso (Entrevista, Luciana, 25/06/06).</p> <p>Segundo a educanda Giovana, deveriam haver aulas de informática e de inglês, algo que ela aponta como sendo de fundamental importância para cumprir as exigências que a atual sociedade requer para a obtenção de emprego. Também Lucas enfatiza a necessidade de aula de informática, destacando a importância que teve o projeto Inclusão Digital, realizado na escola durante o ano de 2005 (vídeo-fórum, 18/04/06).</p> <p>Uma escola específica para a educação de jovens e adultas (educadora Érica na ocasião do retorno dos dados).</p>

Apesar de buscarmos apresentar as contribuições da pesquisa, é preciso reconhecer que há ainda muito a ser feito para fortalecimento da educação de pessoas jovens e

⁴² Consideramos importante esclarecer que esta reivindicação dos sujeitos da pesquisa está próxima de ser realizada na cidade de São Carlos, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) está se mobilizando para que tal conquista se concretize. Neste processo, tem importante participação o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), que na ocasião do II Congresso Regional de Educação de Pessoas Adultas (CREPA) insistiu na necessidade de criação de uma escola de EJA. O CREPA trata-se de um evento organizado pelo NIASE em parceria com a SMEC.

adultas. Por isso, cabe continuar a exercer a incessante luta por sua melhoria, sem esquecer jamais de que esta deve ser uma educação como prática da liberdade.

Passamos, a seguir, a apresentação das considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a questão de pesquisa que guiou a realização deste trabalho, bem como os objetivos que dela desdobraram, pretendemos, agora, fazer sínteses em busca de explicitar a contribuição que podemos oferecer.

Tomando o primeiro objetivo indicado na pesquisa: “identificar nos escritos de Paulo Freire os conceitos de experiência, educação e “saber de experiência feito”, bem como a relação entre eles, articulamos o primeiro bloco de sínteses, possíveis de serem construídas a partir do estudo da obra de Freire e de outros autores e autoras.

Dedicando-nos à análise do conceito de experiência pudemos observar que, em Paulo Freire, esta se apresenta como sendo uma característica própria de todos os seres humanos. Para o autor, somos capazes de travar relações *no* e *com* o mundo e experienciá-lo. Ao assim procedermos, não travamos relações uniformes, ao contrário, enriquecemos nosso processo formativo ao tentar responder os diversos desafios que nos são lançados. Para Freire, trata-se, pois, de reconhecermos que as experiências possuem forte potencial de nos proporcionar saberes, os quais o autor denomina como sendo “saberes de experiência feitos”.

No processo de experienciar o mundo e construir saberes, indicamos um elemento importante: o tempo. Resgatando o histórico de vida de Paulo Freire, compreendemos o quão o autor considera ser fundamental a reflexão acerca de experiências passadas, uma vez que estas nos oferecem orientações para a vivência do futuro.

Ademais, ressaltamos as considerações de Paulo Freire acerca da importância do corpo no processo de experienciar o mundo. Aproximando-se da corrente fenomenológica, Freire considera o corpo como sendo um *corpo consciente*, o que implica reconhecê-lo como sendo capaz de agir e refletir solidários. Assim, tanto para a fenomenologia como para a teoria freiriana, não há dicotomia entre corpo e mente e entre corpo e mundo; deste modo ambas distanciam-se do empirismo, para o qual tal dicotomia esta posta. A partir daí, buscamos destacar relatos do autor em relação ao seu trabalho com educação popular, no qual Freire afirma que pôde perceber, na convivência direta com homens e mulheres, a função especial do corpo na luta diária contra as dificuldades da vida, dado que as pessoas desenvolvem saberes diante do enfrentamento destas.

Desde então, firmamos a posição de Freire de que a construção de saberes não se restringe ao âmbito escolar, mas se realiza nos mais diversos espaços e por todas as

peessoas, ainda que tenham tido pouco ou nenhum grau de escolaridade. Deparamo-nos, portanto, com uma das considerações que Paulo Freire faz acerca do conceito de educação. E, neste ponto, é importante ressaltar as contribuições da linha de pesquisa denominada “Práticas Sociais e Processos Educativos” deste programa. Esta, pautando-se nas formulações teóricas de Paulo Freire, Enrique Dussel e Ernani Maria Fiori, compreende que as práticas sociais são ricos espaços para o desenvolvimento de processos educativos. Nelas as pessoas assumem posições, constroem valores, estabelecem relações de solidariedade, de convívio, de respeito. Entretanto, podem também estabelecer relações de opressão, de repressão e cerceamento da liberdade de indivíduos, grupos e/ou nação.

Almejando romper com as relações de opressão que desumanizam, Paulo Freire claramente indicou-nos a principal função da educação: humanização. Como tal, não se trata de imposição de valores de um indivíduo a outro, mas de um processo em que, reconhecido o fato de que todos possuímos saberes, as pessoas se educam e educam em comunhão. Daí que, como bem ressaltou o autor, o diálogo é fundamental neste processo.

Mas, em Freire, não se trata de ingenuamente mencionar o potencial do diálogo na construção de relações humanizadoras, desconsiderando as dificuldades para que efetivamente isso se faça possível. Nos sentimos a vontade para assim afirmar, pois nos deparamos com uma sólida teoria, edificada sob as bases da prática educativa constante com homens e mulheres que viviam a experiência do antidiálogo, marcados por relações de opressão. Por isso, mais que fazer referências acerca deste elemento essencial para os processos educativos, Paulo Freire buscou vivenciá-lo. Nesta busca, mostrou-nos, uma vez mais, o valor das experiências existenciais dos seres humanos, afirmando não haver diálogo se estas são desprezadas.

Neste ponto, podemos retomar as críticas de Freire em relação à educação escolar, dado que o autor reconheceu que esta tem predominado, ao longo do tempo, como prática de opressão ao desprezar os “saberes de experiência feitos” que trazem os/as educandos/as de seu contexto cultural. Recusando-se assim ao diálogo, a escola impõe um saber que, em geral, é alheio à realidade das pessoas que nela se inserem. Pudemos, então, refletir, junto a Freire, sobre as conseqüências da desconexão entre experiência e educação. Sobre estas conseqüências, enfatizamos a pouca possibilidade de atuação e reflexão dos/as educandos/as em relação à situação de opressão que possam se encontrar.

Contrapondo-se à concepção de que a educação se realiza por meio da transmissão de saberes de um sujeito a outro, Freire foi além da denúncia da mesma. Assim o fez ao, incessantemente, propor e trabalhar por uma educação que partisse dos “saberes de

experiência feitos” dos/as educandos/as e da problematização do contexto cultural em que se inserem. Considerou que, desta forma, ganhariam forças para, por si próprios, lutarem em prol da humanização. Encontramo-nos, então, com a posição do autor de que experiência e educação não se separam. Ao contrário, a primeira justifica a existência da segunda, enquanto que esta só tem validade quando contribui para e ilumina a primeira.

Pudemos verificar a possibilidade de conexão entre experiência e educação especialmente ao recorrermos ao estudo do “Método Paulo Freire de Alfabetização”. Compreendemos que mais que se envolver em um processo que possibilite a aprendizagem da leitura e escrita, educandos e educandas, indagados/as acerca de sua realidade, fortaleciam-se como sujeitos culturais e históricos.

No processo do desenvolvimento dos estudos, pudemos, ainda, somar forças para compreender os conceitos ao nos debruçarmos a verificar a leitura de mundo que jovens e pessoas adultas de uma sala de Educação de Jovens e Adultos têm sobre experiência, educação e educação escolar. Buscamos, portanto, como segundo objetivo deste trabalho uma fonte de referência vivencial para a compreensão dos conceitos.

A inserção em uma turma de EJA indicou-nos a necessidade de entender o modo como a educação de pessoas jovens e adultas vem sendo realizada ao longo do tempo, especialmente em contexto nacional. Assim, buscando situá-la, observamos o quanto ela vem sofrendo o descaso perante a atuação dos órgãos governamentais. Deparamo-nos com um caminho truncado na busca da conquista de direito à educação para todas as pessoas, o que na maioria das vezes, só se manifestou no plano constitucional. Um caminho de idas e vindas, de avanços e retrocessos, marcado pela tentativa de impedir que a educação de pessoas jovens e adultas proporcione o engajamento de homens e mulheres na superação da relação entre opressores e oprimidos. Mas, as barreiras à EJA não têm se mostrado forte o suficiente para evitar que uma educação libertadora continue a ser proclamada e realizada, ainda que em pequenas brechas encontradas para tal.

A partir de então, uma vez mais, encontramos embasamento na teoria freiriana para firmamos algumas posições em relação aos processos educativos na educação, em especial, na educação de pessoas jovens e adultas.

Compreendemos que a educação de jovens e adultos, realizada em espaços escolares ou não escolares, é sim capaz de estimular a participação social ativa dos sujeitos que nela se envolvem. Reivindicamos seu desenvolvimento como uma educação apropriada e assumida pelas classes populares, o que permite sua configuração como educação popular.

Consideramos que a educação de pessoas jovens e adultas, se por um lado não se limita à escola, por outro lado não deve desprezar o potencial deste espaço para sua realização. Mas, mais que isso, reconhecemos que seu êxito e valor não se dá em virtude do locus em que se realiza, mas da intencionalidade que a permeia, sendo, por isso, fundamental uma opção política, capaz de orientar a prática educativa a favor dos grupos oprimidos.

Assim, recusamos a posição de que a educação popular só se manifesta nos movimentos sociais e de que a escola apresenta-se como sendo incapaz de promovê-la. Defendemos que a educação de pessoas jovens e adultas deve concretizar-se como educação popular, seja ela realizada na escola ou nos movimentos sociais. Firmamos, então, a posição de que a educação de pessoas jovens e adultas não se realiza em isolamento, mas que se fortalece na composição de campos com diferenças e semelhanças tão tênues. Assim, tentado defini-la, falhamos nesta tarefa em prol do benefício deste campo educacional, tendo em vista que o que se conseguiu foi mais o reconhecimento de suas abrangências do que suas características específicas.

Mas não se trata de cair numa indefinição total, deixando a EJA exposta a qualquer tipo de intervenção, como campo carente de especificidade; ao contrário, ao apontar suas abrangências buscamos esclarecer um aspecto especial que a caracteriza: sua marca política. Afinal, ela ultrapassa os limites da instituição escolar porque reconhece sua função social, não se tratando, portanto, somente de um processo de ensino, mas do compromisso político com uma educação libertadora e humanizadora.

Interagindo com os/as participantes da pesquisa pudemos verificar que a função humanizadora da educação é bastante marcante em suas falas. Esta é concebida como estando atrelada principalmente a valores como o respeito e a solidariedade. E cabe aqui esclarecer que tais valores não apenas foram afirmados, mas também vivenciados – o que pudemos observar em diversas situações relatadas no capítulo 4 –, indicando-nos a coerência dos sujeitos.

Neste ponto, consideramos relevante tecer uma observação. Se em todo este trabalho afirmamos tantas e tantas vezes a função libertadora e humanizadora da educação que compartilhamos junto a Freire, para os/as educandos/as da EJA tal concepção se embasa em experiências reais de vida que lhes foram impostas. Em geral, são adolescentes, homens e mulheres que sofreram e/ou sofrem as marcas da desumanização, geradas principalmente devido ao preconceito contra o baixo grau de escolaridade e da condição econômica que possuem. Assim, ao afirmarem tal concepção de educação, afirmaram a si próprios como sujeitos, exaltaram seus direitos tão minimizados pela sociedade.

Mas, se é verdade que as diversas experiências relatadas pelos participantes revelam-nos momentos sofridos de suas vidas, verdade é também que elas sempre expressam um saber construído em tais experiências. E podemos aqui resgatar o caso de Roberto que, tendo passado sete anos trabalhando em uma empresa que não lhe garantia seus direitos profissionais, afirmava ter aprendido a não se submeter a tais condições. Esta posição do educando foi verificada quando, alguns meses após a entrevista, ele estava empregado em condições opostas à anterior.

A riqueza dos “saberes de experiência feitos” era freqüentemente observada em situações de sala de aula. Entretanto, os/as próprios/as educandos/as, em muito, desconheciam o valor e o potencial de tais saberes para que se apropriassem do saber escolar. Foi o que observamos especialmente ao serem trabalhados os conteúdos de matemática, em que a falta de reconhecimento da relação entre o que já sabiam e o conhecimento que precisava ser formalizado era bastante forte. Quando reconhecida, porém, esta relação, afirmavam a maior facilidade e a melhor apropriação do conhecimento escolar.

Neste sentido, o requerimento, por parte dos/as educandos/as, de uma educação conectada com suas experiências era marcante em suas falas. Isso ocorreu pois, diante das exigências da sociedade, principalmente no que se refere às exigências para o ingresso, ou permanência, no mercado de trabalho, não lhes é mais possível dedicarem-se à educação escolar para que somente após alguns ou muitos anos esta venha contribuir para sua existência. Compartilhamos, por isso, da preocupação dos/as educandos/as.

Entretanto, não caímos numa posição de que ela será apenas instrumento para servir à lógica competitiva que predomina na sociedade, nem, por outro lado, negamos sua importância como instrumento de sobrevivência. Buscamos enfatizar que o valor do processo educativo está necessariamente atrelado com a capacidade de proporcionar o engajamento do ser humano no mundo. Para tal, a educação não se restringe à formação profissional, técnica, mas envolve um processo reflexivo constante. E assim podemos afirmar um benefício duplo no processo educativo que se mantém em relação com as experiências existenciais dos/as educandos/as: a educação contribui para o existenciar humano, enquanto que o ser humano contribui com o mundo à medida que dele ganha consciência.

Consideramos relevante mencionar que tais reflexões, proporcionadas por meio da convivência com os sujeitos da pesquisa, são fruto da busca constante por estabelecermos relações dialógicas com os mesmos. Neste sentido, a utilização da Metodologia Comunicativa foi fundamental para assegurar tal busca. Em especial, ressaltamos as contribuições desta abordagem de investigação no que se refere ao seu alerta

sobre a capacidade de interpretação dos dados não apenas por parte do/a pesquisador/a, mas de todas as pessoas que se envolvem na pesquisa.

Garantida, então, a coerência entre o referencial teórico que embasa o trabalho e a metodologia de pesquisa que sustenta a inserção e a participação na sala de aula em que a mesma se realizou, acreditamos ter oferecido contribuições para a educação de pessoas jovens e adultas, especialmente por terem estas surgido a partir do *estar com* as pessoas que a vivenciam diretamente. Mediante tais procedimentos, enfatizamos algumas reivindicações feitas pelos/as educandos/as e pela educadora visando a melhoria da EJA: oferta de curso de informática e de inglês, bem como a existência de uma escola capaz de unir as várias etapas de escolarização (termo I e termo II até a 8ª série), considerando que, desta forma, esta modalidade educativa poderia se fortalecer ao unir pessoas com ideais semelhantes. Esperamos, por isso, contribuir para a conquista de políticas públicas para a educação de pessoas jovens e adultas.

Tecidas tais sínteses, encontramos-nos no ponto em que podemos retomar a questão de pesquisa que proporcionou a realização deste trabalho: qual a relação entre experiência e educação nas obras de Paulo Freire? Acreditamos ter imprimido esforços para respondê-la ao longo de todo este estudo. Entretanto, consideramos que, ainda antes de encerrar a dissertação, é preciso mencionar, uma vez mais, as contribuições do autor para a educação, em especial para a educação de pessoas jovens e adultas, no que se refere a sua constante defesa de que as experiências e os “saberes de experiência feitos” dos/as educandos/as são a base para um processo educativo emancipatório. E, não com menor importância do que a teoria freiriana, fortalecemos nossa compreensão acerca da questão por meio da convivência com educandos e educandas da EJA, os/as quais nos apresentaram suas posições acerca da necessidade da conexão entre experiência e educação. Assim o fizeram com vivacidade, demonstrando com testemunhos reais o quão a falta de tal relação implica em prejuízos diretos em suas vidas.

Dentro dos limites deste trabalho, cabe ainda reafirmar nossa busca por ter contribuído para a reflexão acerca dos conceitos estudados. Para tal, não apenas enfatizamos preocupações e propostas realizadas de modo especial por Paulo Freire, mas também buscamos atualizar este debate.

REFERÊNCIAS:

ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

AQUINO, J.G. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: *Autoridade e autonomia na Escola*. 2º ed. São Paulo: Summus, 1999.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, L. N. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BOSI, A. Cultura brasileira e culturas brasileiras. Post Scriptum 1992. In BOSI, A.: *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras. p. 308-383, 1992.

BRANDÃO, C. R. Hoje tantos anos depois. In: *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

_____. *Saber e ensinar: três estudos de educação popular*. Campinas: Papirus, 1984.

CARMO, P. S. *Merleau-Ponty: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2000.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

CENTRE ESPECIAL DE INVESTIGACIÓN EN TEORÍAS Y PRACTICAS SUPERADORAS DE DESIGUALDADES (CREA). *Metodología de Investigación Comunicativa-Crítica*. Documento, Barcelona, 1998.

DAYRELL, T. J. Juventude, produção cultural e educação de jovens e adultos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, L. N. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DI PIERRO, M. C. *Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 27, n. 2, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200009&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 24/02/2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S1517-97022001000200009.

DI PIERRO, M. C. *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24/02/2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0101-7330200500030001.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. *Escolarização de jovens e adultos – 2000a*. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501407.pdf> Acesso em: 10/03/06.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. *Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos*. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n. 1, 2000b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24/02/2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0102-88392000000100005.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O; RIBEIRO, V. M. *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil*. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24/02/2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0101-32622001000300005.

DI PIERRO, M.; GRACIANO, M. *A educação de jovens e adultos no Brasil: informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe - 2003*. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/relorealc.pdf> Acesso em: 10/03/06.

DUSSEL, E. D. A pedagógica latino-americana (a Antropologia II). In DUSSEL, E. D. *Para uma ética da libertação latino-americana III: Erótica e pedagógica*. São Paulo: Loyola, Piracicaba: UNIMEP. 1998,

ENGUIITA, M. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FIORI, E. M.. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS. 11(1):3-10. Jan. jun, 1986.

FLECHA, R. *Educacion de las personas adultas*. Barcelona: El Roure Editorial, 1994.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramallete, Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

FURLANI, L.M. *Autoridade do professor*. São Paulo: Editora Cortez, 1988.

FRANZI, J. *Autoridade e autoritarismo pedagógicos nas obras de Paulo Freire: um estudo sobre a educação libertadora*. Relatório de Iniciação Científica: PIBIC/CNPQ/UFSCar, 2004.

FREIRE, A. M. A. *Paulo Freire: uma história de vida*. São Paulo: Villa das letras, 2006.

FREIRE, A. M. A. *História do analfabetismo*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1982.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

- _____. *A importância do ato de ler*. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. *Professora sim, tia não*. 10ª ed. São Paulo: Olho d'água, 2000.
- _____. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 2001a.
- _____. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez Editora, 2001b.
- _____. *Extensão ou comunicação?* 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.
- _____. *Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha práxis*. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003b.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.
- _____. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2005c.
- _____. *A educação na cidade*. 6ª ed. São Paulo: Vozes, 2005d.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A.; *Por uma pedagogia da pergunta*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Sobre educação: diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, vol.1, 1982.
- _____. *Aprendendo com a própria vida*. Vol. I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *A África ensinando a gente*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A.; MAZZA, D. *Fazer escola conhecendo a vida*. 3ª ed. Campinas(SP): Papirus, 1987.
- FREIRE, P.; BETTO, F. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1986.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, P.; HORTON, M. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. *Quer fazer: teoria e prática em educação popular*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, P. MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Editoras Cortez/Autores Associados, 1988.

GIROTO, V. C. *Aprendizagem dialógica na educação de pessoas jovens e adultas: aprofundando o conceito de inteligência cultural*. Relatório de iniciação científica: PIBIC/CNPQ/UFSCar, 2005.

GIROUX, H. Resistência e pedagogia crítica. Tradução: Angela Maria B. Biaggio. In: *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOHN, MARIA GLÓRIA, *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em: 18 de jan. 2007.

HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa*. Vol. 1. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid Taurus, 1987.

IANNI, O. *O labirinto latino-americano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MANACORDA, M. A. *História da educação no Brasil*. 8ª ed. São Paulo Cortez: 2000.

MARTINS, T. B *Processos de exclusão social: a contribuição do conteúdo e ensino de História e a visão dos jovens e adultos (dissertação de mestrado)* São Carlos, UFSCar, 2005.

MARTINS, J.; MACHADO, O. V. M. Introdução ao curso de “seminários avançados em fenomenologia”. In: BICUDO, V. M. A; ESPÓSITO, V. H. C. *Joel Martins... um seminário avançado em fenomenologia*. São Paulo: Educ, 1997.

MARTINS, J.; ROCHA, M. A. C. R. Fenomenologia da percepção. Notas de aulas. In: BICUDO, V. M. A; ESPÓSITO, V. H. C. *Joel Martins... um seminário avançado em fenomenologia*. São Paulo: Educ, 1997.

MELLO, R. R.. *Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todos e todas*. Caxambu: ANPED. GT Movimento Social e Educação, 2006.

_____. *Aprendizagem dialógica: base para a alfabetização e para participação*. Texto apresentado 14º Congresso de leitura do Brasil. Campinas, 2003, 15p.

MELLO, R. R.; SALES, S. C. F. Relação educação popular, escola pública e movimentos sociais. In MAGALHÃES, L. D. R.; ALVES, A. E. S.; CASIMIRO, A. P. B. S. (org.). *Lugares e sujeitos da pesquisa em história, educação e cultura*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2006.

MERLEAU-PONTY M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MOURA, M. P.; RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L. *Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 49-70, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13931.pdf>. Acesso em: 10/05/06.

NEILL, A.S. *Liberdade sem medo - Summerhill: radical transformação na teoria e na prática da educação*. São Paulo, Ibrasa, 1973.

OLIVEIRA, M. K. *Jovens e adultos como sujeito de conhecimento e aprendizagem*. Caxambu: ANPED, 1999. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf Acesso em: 20/05/06

PAIVA, V.P. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

RIBEIRO, M. *Exclusão: problematizando o conceito*. Educ. Pesqui. [online]. 1999, vol. 25, no. 1 [citado 2007-05-01], pp. 35-49. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1517-9702.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, P. B. G.; ARAÚJO-OLIVEIRA, S.S (2004) *Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa*. Apresentado no IV Encuentro – Corredor de lãs idéias Del Cono Sur “Sociedade Civil, democracia e integración”, Montevideo, 12 de marzo. Cópia.

SILVA, P. B. G. et. al. *Práticas sociais e processos educativos: costurando retalhos para a colcha*. Versão preliminar de artigo em elaboração pelos autores. Cópia para uso interno da disciplina Tópicos Especiais em Metodologia de Ensino 14: Práticas Sociais e Processo Educativos. PPGE/UFSCar. Set./2005.

TEDESCO, J. C. *Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento*, 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/n117/15550.pdf. Acesso em: 13 de jan. 2007.

TORRES, R. M. (org.). *Educação Popular: um encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1987.

VALLA, V. V. (1996). A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classe subalternas. *Educação e Realidade*, 21(2), p. 117-190.

DOCUMENTOS:

BRASIL. Constituição do Brasil de 1824. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 12 de janeiro de 2007

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891) Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 12 de janeiro de 2007

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 12 de janeiro de 2007

BRASIL. MEC. Lei n. 5692, de 11-8-71. Fixa diretrizes e bases para ensino de 1º e 2º e dá outras providências.

BRASIL. MEC. LEI n. 9.394, de 20-12-96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Constituição República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 11 de janeiro de 2007

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/BEB N11/2000. Diretrizes Curriculares para a educação de jovens e adultos. Disponível em: http://www.deja.pr.gov.br/arquivos/File/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 22 de junho de 2007.

FONTES ORAIS

APÊNDICES

APÊNDICE A –DIÁRIO DE CAMPO

Diário de Campo

9/02/05 – Apresentação do projeto para as educadoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Carlos.

Diante de minha apresentação sobre meu projeto, recebi o convite da professora Érica para conhecer a turma. Esta se localiza num bairro da periferia de São Carlos. É uma sala de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de termo II, isto é, com o conteúdo equivalente a terceira e quarta séries.

13/02/05

Não há como negar que eu estava bastante ansiosa para minha inserção na sala. Temia como seria a recepção das pessoas, como iriam me acolher e buscava qual a melhor maneira de agir para que não as desrespeitasse.

Quando cheguei encontrei um senhor na porta da sala. Então perguntei se ele era aluno da professora Érica. Sua resposta foi positiva. Disse-me que naquele dia seriam feitas as matrículas dos alunos e, por isso, as aulas só começariam na terça-feira.

Quando me encontrei com a professora Érica, ela me disse que seria muito bom se eu pudesse ficar na sala para que, depois que os alunos fizessem a matrícula, eu apresentasse meus objetivos em fazer a pesquisa com a turma.

Foram poucas as pessoas que apareceram para se matricular. Apesar disso, antes destas irem embora, com a concordância da professora, expus minhas intenções em estar na sala junto com eles/elas.

Conversei com as pessoas sobre o fato de que sou formada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos e que continuo estudando, pois estou fazendo mestrado na mesma Universidade. Expliquei que, no mestrado, desenvolvemos um trabalho principal: a dissertação (tentei explicar o que esta significa). E, para realizar este trabalho, que no meu caso está voltado para a educação de pessoas jovens e adultas necessitaria vivenciar e participar de uma sala desta natureza. Ressaltei que meus estudos sobre minha pesquisa vem sendo realizado por meio de leituras das obras de Paulo Freire. A partir de então, busquei brevemente falar acerca de quem foi Freire e qual sua importância para a EJA. Explicitei, ainda, meu reconhecimento de que, apesar das leituras serem fundamentais, preciso enriquecer minha compreensão, especialmente sobre um conceito

denominado “saber de experiência feito”. Resumidamente disse-lhes que o “saber de experiência feito” é um saber que se gera por meio de experiências de vida, isto é, a vivência cotidiana permite-nos experienciar o mundo e as relações entre os seres humanos e aprender com estes.

Ao final, disse que, buscando respeitar o direito de optarem por participarem da pesquisa, traria nas próximas aulas um termo que, caso desejassem ser participantes, deveriam assiná-lo.

Como esperávamos que viessem ainda mais pessoas se inscrever como alunos e alunas, a Érica e eu decidimos que eu apresentaria novamente o projeto para toda a turma, explicitando detalhadamente minhas intenções.

Neste momento inicial, destaco o quanto me preocupei em realmente dialogar com os/as alunos/as. Lembro-me dos alertas de Freire em relação ao tipo de linguagem a ser utilizada. Minha vivência no meio acadêmico distanciava-me muito da linguagem destes/as. Mas, em muito, a situação me fazia pensar no contexto em que fui criada. Para toda a minha família a linguagem utilizada para comunicarem-se é também bastante diferente da acadêmica, pois não segue os padrões da norma culta. Mas, mesmo tendo estas referências vivenciais, quando me encontrei na condição de apresentar meu projeto, por ser esta uma situação que havia realizado algumas vezes na Universidade, penso que levei muito da minha forma de falar que apresento neste ambiente, o que me preocupou. Mas, acredito que isto não impossibilitou a explicitação de minha intenção no local. E com a reapresentação para toda a sala eu teria a oportunidade de explicar melhor meus objetivos e sentir-me mais a vontade para *estar com* e dialogar com a turma.

16/02/06

Antes de iniciar a aula, a professora Érica disse que na terça-feira, ao contrário da segunda-feira, várias pessoas foram fazer matrícula. Na quarta-feira, com a presença dos/as alunos/as matriculados ela aproveitou para explicar sobre o meu trabalho. Disse-me que chegou a falar um pouco sobre quem foi Paulo Freire.

Como algumas pessoas não me conheciam, a Érica conversou comigo e propôs que primeiramente seria importante que eu conversasse com a sala. Foi o que fiz. Desta vez, mais a vontade, não temi o fato de não estar conseguindo estabelecer um diálogo.

Após este momento, iniciou-se o trabalho com os conteúdos. A primeira atividade que Érica aplicou foi de matemática. Buscava trabalhar com seqüências. Para tanto, um dos exercícios aplicados foi o seguinte:

2. COMPLETE A SEQÜÊNCIA ABAIXO:

- a) $0 - 1 - 2 - \underline{\quad} - \underline{\quad} - \underline{\quad} - \underline{\quad}$
 b) $0 - 2 - 4 - \underline{\quad} - \underline{\quad} - 10 - \underline{\quad}$
 c) $0 - 3 - 6 - \underline{\quad} - 12 - \underline{\quad} - \underline{\quad}$

Após explicar o que é sucessor e antecessor e colocar na lousa a explicação para que os/as alunos/as copiassem, a Érica deu um exercício para que os/as alunos/as escrevessem qual o sucessor e antecessor de alguns números.

Para corrigir os exercícios, a professora chamou um senhor, o Celso, para que ele fizesse na lousa. Sua resposta foi positiva e, surpreendeu-me quando, para mostrar tranqüilidade em ir à lousa (o que causa vergonha para a maioria dos/as alunos/as) ele disse:

“Estamos aqui para aprendermos juntos”

Dando continuidade à aula, a professora trabalhou com o conteúdo de Português. Entregou uma folha mimeografada com uma atividade semelhante à cruzadinha. Em meio às varias letras, separadas em quadrados, os/as alunos/as deveriam ir destacando-as em seqüência alfabética.

Nesta mesma folha, a atividade seguinte requeria que os/as alunos escrevessem palavras começadas com A, B, C, D, E, F, G, e H.

Fui chamada pelo Celso para que o ajudasse. Queria saber se as palavras que escreveu estavam corretas. Meu estranhamento deu-se apenas com a palavra **habítatis**. Disse a ele que achava que não havia exatamente esta palavra, mas uma semelhante que eu não estava sabendo identificar ao certo qual era. Foi então que a professora Érica disse que talvez ele estivesse querendo escrever habitat. Concordando com ela, disse para o Celso que habitat é o local no qual moram os animais e, em seguida, perguntei se era isso mesmo que ele queria escrever. Acabou por escrever habitat, mas deixou transparecer que não conhecia esta palavra antes.

Durante o intervalo, conversando com a professora Érica e a professora da sala ao lado, comentei o fato do Celso ter escrito uma palavra tão pouco freqüente. Expliquei para a outra professora que ele havia escrito habitatis e que eu e a Érica achávamos que não havíamos descoberto, ao certo, a palavra que ele queria escrever. Ela então nos disse que

talvez ele quisesse escrever habite-se, que é um documento oficial que autoriza o uso de um edifício recém construído ou recém reformado. Quando nos demos conta do fato dele ser pedreiro, tivemos quase certeza de que era isso mesmo que ele queria escrever. E, quando chegamos na sala e perguntamos para ele, confirmamos a suspeita.

Toda esta história me fez pensar no quanto sua experiência diária lhe permitia o conhecimento do que significa a palavra, mas não como ela é representada na escrita. Por isso, caberia a escola partir do conhecimento que ele já tem e ensinar-lhe a escrever a palavra. Por outro lado, também aprendemos com Celso, pois em nosso contexto não havíamos tido a oportunidade de conhecer o que significa habite-se antes.

17/02/06

Hoje a aula iniciou-se com a presença de um aluno novo. Quem indicou a EJA a ele foi o Celso, que todo contente apresentou o amigo à professora Érica.

A primeira atividade trabalhada foi um ditado. A professora em meio a este ditado perguntou aos alunos se alguém já tinha ouvido falar em Angicos. Disse que gostava muito de assistir o filme “O Auto da Compadecida” e que, por isso, havia tomado conhecimento da existência da cidade.

O Celso disse que conheceu a cidade, pois veio do nordeste brasileiro. Disse que lá as pessoas vivem da cultura do sisal, e que deste material fazem chapéus, cestos, enfim, vários materiais para vender.

Por minha vez, comento com a sala que Angicos foi a cidade que acolheu uma grande experiência de alfabetização realizada por meio do método de Paulo Freire. Disse que lá foram alfabetizados um número bastante significativo de trabalhadores e que esta alfabetização realizava-se em 40 horas.

À frente, um casal – Carla e José – que freqüentam a sala juntos, mostraram-se encantados com a informação. A mulher virou-se para mim e disse que, com a apresentação do meu projeto, interessou-se por saber mais sobre quem foi Paulo Freire e que estava contente por estar tomando conhecimento de algo que não tinha idéia que havia acontecido.

Em meio a esta discussão, o Celso pergunta porque Paulo Freire não vem para São Carlos ajudar a gente a estudar. A professora sorri e diz que ele já morreu, mas que ficaram seus ensinamentos e, por isso, há pessoas como ela e eu para defendermos a sua causa.

Seguido desta discussão, achei interessante a pergunta que fez o senhor Mário para a professora: “É para saltar uma linha”. A professora atentou para a sua forma de falar. Ao contrário de ridicularizá-lo, afirmando que ao invés de dizer saltar deveria dizer pular, tal como costumamos dizer, ressaltou uma outra maneira de se expressar. Esta era apenas diferente, por ser construída em um contexto diferenciado, mas não incorreta.

Mário também perguntou como se escreve uma determinada palavra. E, em seguida, afirmou não temer fazer perguntas, pois reconhecia que se deixasse passar as dúvidas não irá aprender.

Também ao meu lado, o Lucas, um adolescente, ao esquecer de copiar uma parte de um exercício, demonstrou grande desembaraço em contornar a situação, e disse: “*A gente dá um jeito para tudo na vida, menos para a morte*”.

Chega o momento do intervalo. Aproveito este espaço para conversar com as pessoas, sento-me na mesa com eles e elas e encanto-me com a força de vontade de aprender que expressam em suas conversas.

Hoje conversei bastante com a Carla, ela me procurou para perguntar se não conheço ninguém que está precisando de faxineira. Disse a ela que não. Ela prosseguiu dizendo que trabalhou um tempo no corte de cana, mas que este era um trabalho muito sofrido e que ganhava muito pouco. Indignei-me com seus relatos sobre a opressão no corte de cana, mas também me surpreendi e aprendi muito com seus argumentos de que, apesar de difícil, seu corpo havia criado resistência para suportar a realização deste serviço. Em seguida, a Carla disse que algumas pessoas recomendaram-lhe que colocasse cartazes na USP e na UFSCar com o anúncio de seu trabalho como faxineira, pois esta era uma época em que estavam chegando diversos estudantes na cidade que costumam procurar este serviço.

20/2/06

Hoje, quando vi o texto que a professora entregou para iniciar a aula, logo percebi o quanto a discussão seria interessante. O título do texto é “Dois velhinhos”, de Dalton Trevisan. Li-o com atenção, enquanto os educandos e educandas também o liam. Após a leitura a professora fez algumas perguntas, tais como: “Onde se passa a história?”, “Que palavras vocês não entenderam?”, “Entre os dois velhinhos há amizade?”, “O que um dos velhinhos vê pela janela?”.

As pessoas foram dizendo suas interpretações. Por vezes, a Érica dizia que não havia interpretado a mesma coisa e mostrava-se surpresa com algo que não havia pensado.

Destacava que não há problema em divergência de interpretações; que esta é uma característica dos textos e que somente se tivéssemos contato com o autor saberíamos ao certo qual a sua intenção ao escrever e que talvez a intenção fosse, propositadamente, a de causar várias interpretações.

Antes de a professora passar algumas perguntas sobre o texto na lousa. Chamou-me e disse que eu poderia explicar para os alunos mais uma vez qual era o meu objetivo em participar das aulas, e para que lesse o termo de compromisso e depois o passasse para os/as alunos/as. Então, expliquei sobre a pesquisa, conversa que considerei ser bastante necessária uma vez que havia alunos/as novos/as na sala. E, em seguida, li e o entreguei aos/às educandos/as para que, quem desejasse, o assinasse.

Continuando a aula, a professora Érica colocou na lousa várias perguntas sobre o texto. Disse a eles/elas que deveriam copiar e responder no caderno com base nas suas interpretações. As perguntas eram as seguintes:

- Qual a situação atual dos velhinhos no Brasil?
- Como são as acomodações destinadas à maioria dos velhinhos, em sua opinião?
- O que você acha que deve mudar em relação aos idosos?
- Como você reage ao ver um idoso sofrendo?
- O que você faria se seus pais ou avós estivessem passando por algumas humilhação?
- Quais as doenças mais frequentes nos idosos?
- Em sua opinião, supondo que um asilo tenha tudo o que um idoso precisa, qual velhinho deveria ser internado?
- O que você acha das pessoas que internam seus parentes idosos?
- Você conhece alguma situação parecida com a do texto?
- Quais músicas tratam sobre o tema pais e filhos?

Durante o intervalo conversei com um aluno novo, o Miguel. Ele disse-me que sua vontade de aprender é muito grande, que tem sonhos para sua vida, sonho de poder fazer uma faculdade. Fiquei muito feliz em ver seu entusiasmo.

Ao voltarmos do intervalo, a Érica orientou-os/as a formarem uma roda para discutirem as questões sobre o texto. O estranhamento quanto a esta forma de disposição não foi pequeno e até mesmo houve oposição de um adolescente, Diogo, que, um tanto quanto envergonhado, não quis virar a carteira.

Toda a discussão me fazia lembrar a pesquisa que desenvolvi durante o primeiro semestre de 2005, na disciplina “Práticas sociais e processos educativos”, numa casa de abrigo para idosos e idosas. Voltei a pensar nas questões que lá vivi e que influenciaram minha forma de encarar a necessidade de respeito para com as pessoas idosas.

Durante as discussões, os alunos e alunas exaltavam a importância do respeito. Diziam que não queriam colocar os parentes em casa de abrigo, pois acreditavam que lá sofreriam muito. Neste ponto houve divergência de opinião, pois um senhor disse que algumas pessoas não podem realmente tratar dos parentes e que por isso é justificável que os coloquem em casas de abrigo. Os alunos e alunas estavam falando ao mesmo tempo e queriam mostrar que sua opinião era a mais correta. A intervenção da professora Érica foi fundamental, pois ela disse a eles que não havia problema em pensarem diferente, ao contrário, seria muito importante que todos/as apresentassem sua opinião, mas destacou que seria importante respeito quando outra pessoa está falando.

Foram extremamente interessantes as manifestações que os/as educandos/as expressaram. Referiram-se ao desrespeito em relação às pessoas idosas, não somente nas casas de abrigo, mas também, tal como destacou Carla, nos ônibus, nos quais os motorista pouco se preocupam em esperá-los sentar e saem em alta velocidade; assim, os/as idosos/as acabam por correr o risco de sofrerem fraturas.

21/02/06

Hoje, antes de se iniciar a aula conversei com a Carla. Ela me disse que se interessou muito com a minha pesquisa. Relatou ter comentado com a filha sobre Paulo Freire. A garota disse à mãe que também sua professora tinha falado sobre o autor, mas que pouco sabia o que este havia feito de importante.

Hoje a atividade inicial foi de Matemática: números crescentes e decrescentes. Achei muito interessantes alguns exercícios. Um destes consistia em fazer uma lista com a idade dos/as alunos/as da sala e colocar estes números em ordem crescente e decrescente.

O outro era o seguinte desafio:

Marlene é proprietária de um restaurante. Para escrever no quadro o prato principal do almoço ela colocou as letras numeradas no saquinho. Se você quiser descobrir o prato do dia é só organizar os números em ordem crescente.

A	E	A	B	O	S	E	H	N	P	E	T	E	G	S	L	A	O	U
57	30	39	60	69	81	78	75	72	36	48	51	54	42	33	66	84	63	45

Não houve dificuldade das pessoas colocarem os números na ordem crescente. Entretanto, não estavam acostumados/as com este tipo de atividade e estranhavam ao terem

que associar os números às letras. Estranhamento maior se deu quando se depararam com a palavra: Espaguete à bolonhesa. Alguns perguntaram: O que é isso? Com a indagação a professora Érica perguntou para mim o que era molho a bolonhesa. Eu disse a ela que é o molho com carne moída. Ela então esclareceu às pessoas que espaguete a bolonhesa é um macarrão com molho feito com carne moída.

Achei bastante interessante o comentário que a Carla fez comigo de que às vezes a gente até costuma comer uma certa comida, mas que não sabe o nome. Mostrou-se surpresa ao saber o nome bolonhesa e disse que embora fizesse sempre este molho não se referia a ele com este nome. Disse que uma vez passou por uma situação engraçada. Ouvia sempre falar em molho rose e tinha vontade de saber o que era, pois lhe diziam que era muito gostoso. Certa vez uma amiga foi comer na sua casa e disse-lhe que o macarrão com molho rose que ela havia feito era muito bom. Ela então se deu conta do que afinal era o tal molho.

Esta discussão me fez pensar e compartilhar com Carla o quanto a sua experiência diária lhe proporciona conhecimentos sobre como fazer comidas diferentes, afinal ela cozinha para o marido, as duas filhas e o filho. Entretanto, por vezes, desconhece os nomes usados para estas comidas.

07/03/06

Hoje cheguei à escola bastante irritada com a mudança que havia sido feito no transporte coletivo. Antes de iniciar-se a aula, comentei com os/as alunos/as que não estava entendendo muito bem como havia ficado o funcionamento das linhas. Sentei-me e, preocupada com o horário que teria ônibus para eu ir embora, comecei a procurar a informação num jornal que estava circulando pela cidade inteira contento o trajeto de todas as linhas. Logo vieram algumas pessoas me oferecendo ajuda. O Roberto, por exemplo, disse que se fosse preciso ficaria comigo no ponto de ônibus e o Lucas ficou ao meu lado tentando me auxiliar a encontrar a informação que eu procurava no jornal.

Mas, a irritação com a mudança no transporte não era apenas minha. As reclamações eram constantes nos pontos de espera. Na sala, a Carla comentou comigo o quanto a redução de várias linhas estava prejudicando as pessoas que necessitam de usar o transporte coletivo. Ela disse que se o prefeito usasse ônibus, certamente não teria aprovado a lei permitindo a mudança. O Roberto, por sua vez, destacou a necessidade que temos de lutar pelos nossos direitos. Observou que em grandes centros urbanos, tais como São Paulo e Rio de Janeiro, é comum ver as pessoas fazendo manifestações contra o aumento das tarifas dos

transportes, por exemplo; em São Carlos, entretanto, ele considerava não haver tal luta. Disse que as pessoas costumam reclamar, mas que nada faziam para que houvesse mudança da situação. A fala de Roberto me fez pensar na relação entre teoria e prática, a qual Paulo Freire tanto alerta.

Hoje acompanhei as atividades de Matemática trabalhadas com os/as alunos/as. Auxiliando/as-os/as, pude perceber muita coisa interessante.

Os exercícios eram os seguintes:

1. Complete o quadro, resolvendo as subtrações:

Tinha	Gastei	sobrou
9	2	7
6	3	
8	5	
9	7	
5	3	
7	4	

2. Agora, arme as subtrações acima conforme o exemplo:

$$9 - 2 = 7 \quad \text{ou} \quad \begin{array}{r} 9 \\ - 2 \\ \hline 7 \end{array}$$

Ajudei o Paulo, um adolescente, a fazer os exercícios e ele me disse que costuma fazer as operações de subtração utilizando palitinhos (riscos no caderno ou na carteira).

Pude perceber também que o Celso não teve dificuldade em resolver o primeiro exercício, entretanto, quando chegou no segundo dizia não entender nada e que tinha muitas dificuldades em matemática. Observei que o Celso sabia fazer o exercício, tanto que já havia resolvido, apenas de uma forma diferente, no exercício 1. Entretanto, pelo segundo exercício exigir uma sistematização maior, não somente ele, mas a maioria das pessoas que acompanhei, encontrava maior dificuldade e acabava por perder a dimensão de que têm conhecimento matemático.

08/03/06

Hoje cheguei atrasada na sala de aula pois, depois de algum tempo esperando pelo ônibus, entrei em um que deu uma enorme volta pela cidade.

Quando cheguei, a professora ia começar a ler para a turma um conto árabe. Durante a leitura do texto que eu estava achando muitíssimo interessante, tive que me esforçar ao máximo para poder escutar o que a professora lia. Toda a turma mostrava-se preocupada em copiar o exercício, referente à interpretação do conto, que a Érica já havia colocado na lousa. Os/as adolescentes conversavam constantemente, perguntavam um ao outro o que não entendiam que estava escrito, em tom de voz bastante alto para a ocasião. Entristeci-me muito neste momento, não somente com a conversa, mas com o fato de toda a sala estar preocupada na cópia.

Devido a esta situação, a educadora Érica veio conversar comigo no momento do intervalo. Ela me disse que estava preocupada com o que fazer para que os adolescentes não conversassem tanto e que se entristecia quando tentava dar uma atividade diferente e os/as alunos/as não valorizavam, apenas pensavam em copiar. Afirmou que vários/as educandos/as reclamavam quando havia discussão de textos, pois, principalmente as pessoas de mais idade, consideravam que não havia muito aprendizado nas conversas, mas somente com os exercícios copiados da lousa.

Disse a ela que, apesar dessas opiniões contrárias a este tipo de aula, a discussão que havia sido realizada sobre o texto “Dois velhinhos” (em aula anterior) havia nos permitido perceber que várias pessoas queriam expressar suas opiniões e que isto indica que este é um momento importante. Recomendei somente que cuidássemos para que houvesse maior respeito entre todos/as, o que implicava em alertá-los/as para que respeitassem a vez de cada um falar.

Logo depois que a professora saiu do meu lado para ir comer, o Miguel chegou para conversar comigo. Mostrou-se extremamente bravo com a atitude dos/as adolescentes. Disse-me que estava pensando em ir embora antes da aula começar novamente, pois temia não conseguir suportar sua irritação e tomar uma atitude drástica. Destacou que este descontentamento não era apenas dele, mas de vários/as alunos/as.

Agradei sua coragem de manifestar-se e lhe falei sobre a importância de ajudar a professora Érica a resolver esta situação. Ele então estranhou o pedido. Disse que não tinha paciência para agüentar “criancices” e que estava lá para aprender e não para brincar. Eu disse a ele que reconhecia ser justa sua preocupação, mas que considerava que cada um na sala tem um papel importante a cumprir. Compreendendo mais claramente os escritos de Paulo Freire, disse que não é somente a educadora que auxilia na educação de cada um, mas que todos/as ali presentes influenciavam na formação do/a outro/a. Por isso, eu considerava que sua presença poderia ser fundamental para os/as adolescentes, transmitindo a estes/as

valores como respeito, empenho e solidariedade. Nesta interação ele concordou comigo, mas argumentou temer estar perdendo tempo, pois não sabia quanto levaria para que os/as adolescentes assumissem tais valores.

Neste momento, a professora entra na sala para retomar a aula. Devido ao clima de descontentamento muito intenso, conversei com ela avisando-a sobre as reclamações. Ela, percebendo a exaltação, principalmente do Miguel, me disse que teria uma conversa séria com turma.

Infelizmente é hora de eu ir embora. Não pude acompanhar a discussão que houve. Fui embora, desejando poder continuar na sala. No ônibus, de volta para a casa, minha cabeça não parava de pensar no que eu havia vivido, afinal foram muitas as questões que aconteceram na aula de hoje.

9/3/06

Hoje a professora trabalhou com o conteúdo de matemática. Os dois exercícios que mais me provocaram reflexões, devido às dificuldades e diferentes formas de realizá-los, foram os seguintes:

Separe o quadro em três partes de forma que em cada um a soma dos números seja 12.

2		4		0	
6	0	3	1	3	5
2	4		4	2	0

Em relação a este exercício, destaco que as pessoas tiveram dificuldades para resolvê-lo. Entretanto, o Diogo realizou-o de forma bastante diferente das demais pessoas. Fiquei feliz, pois ele não costuma se dispor a fazer os exercícios e, agora que fez, mostrou grande habilidade.

O próximo exercício foi o seguinte:

Siga as ordens:

INÍCIO 5
Some 2
Subtraia 4
Subtraia 3
Some 8
Some 1

INÍCIO 7
subtraia 3
some 5
subtraia 2
some 5
some 7

Subtraia 3	some 4
Subtraia 1	subtraia 8
Some 0	subtraia 5
Total:	Total:

Em relação a este exercício destaco que pude perceber que embora as pessoas soubessem fazer o essencial para resolvê-lo, desconheciam que somar significa “fazer conta de mais” e subtrair significa “fazer conta de menos”.

Um outro exercício que também me chamou a atenção foi o seguinte:

Siga a trilha. Para chegar ao prêmio da Mega Sena é preciso resolver as operações.

Atenção... e vamos lá!

$$\begin{array}{cccccccc}
 \boxed{14} & +2 & \boxed{} & -3 & \boxed{} & -3 & \boxed{} & +4 & \boxed{} \\
 & & & & & & & & \downarrow \\
 \boxed{} & +7 & \boxed{} & -6 & \boxed{} & +8 & \boxed{} & -1 & \boxed{} & -9
 \end{array}$$

Foi interessante notar que a maioria das pessoas não copiava o sinal. Era como se este fosse apenas um detalhe, e não um elemento decisivo. Por consequência, ficavam sem saber se faziam conta de subtração ou soma. Auxiliei-os/as então para que atentassem para isto.

Hoje no intervalo tive uma conversa interessante com algumas pessoas. Eu estava comentando que para chegar na sala demorei muito, pois o ônibus foi primeiramente pelo lado contrário do bairro da escola para depois ir a caminho deste. Então a Carla me disse que hoje viveu uma coisa que a entristeceu. Contou que quase caiu quando foi sair do ônibus porque o motorista estava numa velocidade altíssima. Ela estava com uma sacola de compras na mão e derrubou tudo no chão. Afirmou que por conta do ocorrido, lembrou-se da conversa que tivemos sobre o texto “Dois velinhos”, na qual ela alertou para o fato de que percebia o desrespeito em relação aos idosos no transporte coletivo.

Outra conversa interessante foi a que eu tive com o Roberto. Eu estava comendo quando ele sentou-se ao meu lado. Então lhe perguntei se não iria comer e ele me respondeu que não, pois iria engordar. Esta não é a primeira vez que ele fala do medo de engordar. Além disso, diz que sempre vai na academia e que gosta de correr. Disse a ele que admirava o fato dele ser bastante preocupado com o corpo, com a saúde, mas fiquei inquieta

com esta preocupação não deixá-lo nem comer. Ele então me disse que não queria ser gordo, pois já havia sido e que é muito ruim, porque as pessoas ficam debochando.

10/3/06

Hoje tinham poucos alunos na sala por ser sexta-feira. Aproveitei para conversar com um aluno que estava na sala pela primeira vez, o Norberto, para explicar sobre a minha pesquisa. Depois de explicitar meus objetivos, ele me disse que concordava em ser participante da pesquisa. Não gostei de ter conversado somente com ele, pois temi que ficasse envergonhado em dizer não. Entretanto, resaltei mais de uma vez que era uma escolha dele optar pela participação ou não e que poderia me dar a resposta na próxima semana.

Hoje os/as alunos tiveram duas atividades para fazer. A primeira era de passar as frases do masculino para o feminino e a segunda era um ditado. Em meio ao ditado a professora Érica pediu para que escrevessem a palavra sarapatel. Algumas pessoas ficaram curiosas para saber o que era isso. Então uma aluna que veio de Feira de Santana, a Amanda, disse que é uma comida feita com carne de porco. Disse ainda que não gosta muito da comida que costumamos comer aqui no estado de São Paulo, tal como lasanha, nhoque. Afirmou que sente falta das comidas de sua terra. A educadora Érica, perguntou-lhe se lá no Nordeste é muito calor. A Amanda disse que não, que sente muito calor aqui e que acha que é por causa da poluição.

13/03/06

Hoje a professora trabalhou com o conteúdo de ciência. Quando cheguei na sala havia o seguinte texto na lousa:

O universo

Ao observarmos o céu, à noite, podemos ter uma pequena pista da grandiosidade do Universo do qual fazemos parte.

O universo é formado por diversas galáxias, cada qual constituída por uma infinidade de estrelas e de outros astros.

O nosso planeta também é astro. Ele circula em torno de uma grande estrela: o sol. Os planetas e o sol formam o sistema solar, que faz parte da Via-Láctea.

Questionário:

1. Procure no dicionário o significado de:

a. *Universo*

b. *Mundo*

2. *Quantos planetas incluindo a Terra, formam o sistema solar?*

7 8 9

3. *Os planetas circulam em volta de uma estrela.*

Qual é o nome dela

lua sol

4. *Explique o que quer dizer a frase: “Temos a impressão de sermos tão grandes e fortes, mas, ao nos compararmos com o tamanho do Universo não passamos de grãos de areia”.*

Auxiliei os alunos a fazerem os exercícios. Ajudei o Lucas e a Julia (irmãos) a procurarem no dicionário. Primeiramente auxiliei o Lucas. Disse a ele que o dicionário segue a ordem alfabética e que sendo que a palavra Universo começa com u, não adiantaria procurar no início do dicionário. Mesmo assim, querendo mostrar a ele como as palavras são dispostas, comecei das palavras com a, b, c.... até chegar no u. Assim que ele chegou na palavra perguntou-me se teria que copiar tudo o que estava escrito. E, em seguida, guardou o número da página para dizer para a irmã. Eu disse a ele, entretanto, que sua atitude não era correta, que ele teria que ensiná-la como chegar até a palavra, pois do contrário, ela nunca saberia.

Novamente, enquanto eu estava auxiliando o Roberto, o Lucas, imaginando que estava me ajudando quis procurar pelo amigo. Impedi, mais uma vez sua atitude, explicando o porque da minha forma de agir.

15/03/06

Hoje a professora trabalhou com uma música dos “Demônios da Garoa” chamada “Samba do Arnesto”. Levou um rádio e pediu para que os/as alunos/as acompanhassem a canção. Em seguida, voltou a colocar a música e, quando esta terminou de tocar, fez algumas perguntas, tais como:

- Sobre o que se trata?

- Em que linguagem está escrita?

- Segundo as normas da língua portuguesa é correto escrever desta forma?

Em seguida foi feita uma votação para a escolha do título da música. A educadora brincou com eles/as dizendo que havia perdido a capinha do cd e que não sabia

qual era o nome da música e, portanto, eles/as deveriam dar sugestões. As sugestões e o número de votos que cada uma delas recebeu encontra-se abaixo:

Tatu – 5
 Um samba no Brás – 6
 Um recado na porta – 0
 A desfeita do Arnesto – 2
 O Arnesto nos convidou – 0
 O samba do Arnesto – 0
 Num faiz mar – 8

Durante o tempo em que a professora fez a votação alguns alunos não paravam de perguntar qual era o nome da música. Diziam que achavam que ninguém tinha acertado o verdadeiro nome e que, por isso, a brincadeira não estava correta. A professora então explicava que não se tratava de descobrir qual o nome original, mas sim de criar um nome que fosse capaz de resumir o que diz a música; um título que, ao olhá-lo, nos lembrássemos da música. Mas, mesmo com a explicação da Érica eles não aceitavam que pudesse ter outro nome senão o que o grupo “Demônios da Garoa” conferiu a mesma.

Uma discussão interessante que aconteceu foi a do que significava a palavra tatu. A Carla que disse que na região em que morava – região Nordeste – ser tatu significa ser bobo. De fato, voltando à música, o significado informado por Carla fazia sentido.

16/03/06

Hoje percebi uma coisa que não havia reparado antes. A Carla tem trazido cada dia uma de suas filhas (são duas) e hoje trouxe o filho. Elas e ele são extremamente interessados na aula. Copiam o tempo todo e prestam atenção na professora. Também achei interessante o fato da filha do Celso estar na sala de aula. Ela também havia ido na aula anterior e nesta estava sem seu pai. Então perguntei o que havia acontecido com o Celso e ela me disse que não sabia onde ele havia ido. Mas, para que o pai não perdesse o conteúdo dado pela professora, ela estava lá para copiar para ele.

Hoje a atividade desenvolvida foi extremamente interessante. Foi a produção de um texto coletivo, com o seguinte tema: “O mundo que temos e o mundo que queremos”.

Primeiramente a Érica perguntou a eles/as sobre o que pensam sobre o mundo que têm. As opiniões foram as seguintes:

Roberto: É uma porcaria, pois não tem emprego e não tem salário para mantermos uma vida boa.

Norberto.: Hoje temos um mundo bom, com tecnologias avançadas.

Lucas: O mundo está ruim, pois tem muitos ladrões. Todos eles deveriam morrer.

Amanda: ruim, porque as polícias são muito “mole”, elas deviam deixar de passar a mão na cabeça de ladrões. Em Feira de Santana (sua cidade de origem), por exemplo, muitos ladrões não vão para a cadeia, porque a policia mata.

A partir daí o destaque é a para questão da violência. Várias discussões interessantes surgiram em torno deste tema.

Achei interessante o comentário da Carla em relação à fala da Amanda:

- Ah... então quer dizer que, neste caso o bandido é a polícia? E acrescenta a seguinte pergunta: E se o bandido fosse um parente seu, você gostaria que o matassem?

A resposta de Amanda é, firmemente, de que, não importa quem seja, tem que morrer caso faça alguma coisa errada.

Então a Érica pergunta para eles e elas sobre o que acham das nossas leis.

A Carla ressalta o fato de que não temos muito conhecimento sobre elas e que, por isso, deixamos de defender nossos direitos. Conta que o ano passado, por exemplo, comprou um aparelho que não funcionava. Levou-o então na loja e ele demorou seis meses para ser consertado. Durante este tempo ela pedia por outro aparelho, entretanto os funcionários alegavam que a peça que precisavam para o conserto ainda não havia chegado na loja, mas que assim que chegasse devolveriam o aparelho funcionando. Foi preciso que um certo dia, quando ela já estava cansada da situação, ela chegasse ao ponto de dizer que não sairia de lá sem um outro aparelho, e acrescentou que conhecia o Código do Consumidor, o qual garantia este direito que ela tinha. Foi só assim que ela conseguiu um novo aparelho.

Em seguida, a Carla conta outra história para falar sobre os nossos direitos. Disse novamente que foi sair do ônibus e o motorista parou com tamanha velocidade que ela derrubou suas compras no chão e ficou com muita vergonha. Disse que tomou a providência de olhar qual o número do ônibus e marcar o horário da linha e, com tais informações, ligou para a empresa e fez a denúncia. Com esta história alertava as pessoas para que, caso acontecesse algo semelhante com elas, deveriam fazer também a denúncia.

Por estar falando do acontecimento do ônibus a Carla disse que havia se lembrado de uma outra historia de ônibus. Certa vez, indo para Ibaté, disse que um senhor estava afirmando que baiano é morto de fome. Ela então, que nem conhecia o senhor,

sentindo-se ofendida pelo desrespeito ao seu povo, interferiu a conversa dizendo-lhe para que não falasse o que não sabia. Ela, por exemplo, muito pelo contrário do que o senhor estava dizendo, não podia dizer que tinha passado fome, mas enfrentou grandes dificuldades. Disse que lá na Bahia, sua família comia o que tinha para comer. Viviam de plantações, comiam muita banana e, quando não tinha banana madura, não havia outra solução senão comer banana verde com sal. Ela reconhece que não era nada fácil por isso, hoje sabe o valor do que é ter o que comer e vestir. E, em seguida, ri dizendo que até chega a sentir falta da banana verde, por isso vive procurando.

Posteriormente, os/as alunos/as disseram um pouco sobre o mundo que desejam. Falaram sobre um mundo sem violência, sem ladrões, com respeito aos/às idosos/as e a todas as pessoas, sem doenças, com trabalho e dignidade.

Depois de toda esta discussão, na qual me encantei com várias opiniões que ouvi, o texto ficou da seguinte forma:

Um mundo melhor

No mundo que vivemos a violência é constante. Existe muita necessidade, crueldade, morte, desemprego, desigualdade social, intolerância.

Existe a inveja, mas também existe a solidariedade.

Infelizmente convivemos com o preconceito no dia-a-dia.

O tráfico de drogas leva à morte de diversas formas.

O descaso com as doenças sexualmente transmitidas transforma a vida das pessoas em apenas sobrevivência. Isso por não se prevenirem em relação à Aids e DST's.

Queremos um mundo melhor: sem violência, sem morte, sem necessidade, sem crueldade, sem corrupção, sem desemprego, sem desigualdade social, com tolerância, sem preconceito e com respeito às diferenças; sem guerra, sem drogas; tendo responsabilidade no caso das DST's e da Aids.

Através da escolha de políticos mais responsáveis e da nossa cobrança conseguiremos construir um mundo mais justo.

EJA 2006.

21/03/06

A atividade trabalhada hoje foi sobre o dinheiro no Brasil. Para tanto a Érica entregou aos/as alunos/as um texto mimeografado. Em seguida, a professora passou o seguinte texto na lousa:

VOCÊ SABIA?

As primeiras notas eram escritas à mão.

Cada país hoje tem seu banco central e sua casa da moeda.

O primeiro país a utilizar a moeda foi a China.

Em seguida, o exercício trabalhado foi o seguinte:

Preencha os espaços abaixo colocando as diferentes formas de obter o valor em destaque.

R\$10,00

- ___ notas de R\$1,00
- ___ notas de R\$2,00
- ___ notas de R\$5,00
- ___ notas de R\$10,00

R\$20,00

- ___ notas de R\$1,00
- ___ notas de R\$2,00
- ___ notas de R\$5,00
- ___ notas de R\$10,00
- ___ notas de R\$20,00

R\$50,00

- ___ notas de R\$1,00
- ___ notas de R\$2,00
- ___ notas de R\$5,00
- ___ notas de R\$10,00 + ___ notas de R\$20,00
- ___ notas de R\$50,00

Observei que por ser um exercício que envolvia dinheiro, algo que eles/as têm contato não tiveram muitas dificuldades e gostaram muito de resolvê-lo. Auxiliei os irmãos Fernando e o Fábio e pude perceber que eles estavam mais interessados que em outras aulas. O Fernando se empolgou tanto que até foi na lousa fazer a correção. Fico extremamente feliz quando vejo situações como esta.

De fato, a participação dos adolescentes estava maior na aula de hoje. Considero, pela vivência que tenho tido na sala, que os/as adolescentes/as se movimentam bastante e, desde que estejam interessados, não se intimidam por fazer perguntas, por me chamarem quantas vezes for preciso ou por virem até mim. Quanto às pessoas adultas, entretanto, alguns também não se intimidam, mas a maioria sim.

23/03/06

Hoje a professora trabalhou o conteúdo de Português e o tema “família”.
Utilizou, para tanto a seguinte música:

FAMÍLIA

*Família, família
Papai, mamãe, titia
Família, família
Almoça junto todo dia,
Nunca perde essa mania.
Mas quando a filha quer fugir de casa,
Precisa descolar um ganha-pão
Filha de família se não casa,
Papai, mamãe não da nenhum tostão
Família é
Família a
Família
Família, família
Vovô, vovó, sobrinha
[...]*

Arnaldo Antunes e Tony Belloto

Exercícios:

- 1. Como está constituída a família hoje em dia?*
- 2. Procure no dicionário as palavras música, poesia, verso e estrofe e copie os significados.*

Ajudei quase todas as pessoas a procurarem no dicionário, sempre lhes mostrando que as palavras estão dispostas em ordem alfabética. Mas, o que achei interessante foram as respostas da primeira pergunta. O Paulo, por exemplo, veio me mostrar que escreveu que a família está muito dividida, sem pai e sem mãe. Mostrou-me a resposta e não conseguiu esconder um ar de tristeza. Só entendi seu sentimento porque ele já havia me contado que não conhece sua mãe e que vive com uma família que o adotou. Outra resposta interessante foi a do Fernando, que respondeu que a família hoje em dia tem muita gente. De início não entendi, então perguntei para ele o que isso queria dizer e ele respondeu que na casa dele moram quinze pessoas e que só tem três cômodos.

Outra resposta interessante foi a da Carla, que leu para a sala o que escreveu:

“Hoje em dia existe casal diversos, uns casamentos duram: existe o diálogo e por isso conseguem manter a estrutura da família. Em outras casos não é assim que acontece, onde deve ocorrer uma separação entre o casal, de onde vem atingir toda a família”. Tenho a

resposta na íntegra porque disse a ela que achei muito importante a sua opinião e que gostaria de copiá-la. Ela então concordou e ofereceu-me o caderno.

28/03/06

Hoje a professora trabalhou com o conteúdo de Português antes do intervalo. Para trabalhar provérbios, escolheu a música “Velho Ditado”. Primeiramente leu com os/as alunos/as a letra da música. Em seguida, colocou a música e pediu para que prestassem atenção. Depois de ouvi-la duas vezes, perguntou aos/às alunos/as se conheciam as frases da canção, mesmo que de forma diferente. Como eles/as disseram que sim, então a Érica perguntou-lhes de que forma já haviam ouvido os provérbios. Enquanto eles/as iam dizendo, ela ia anotando na lousa.

Eles/as diziam já ter ouvido as seguintes frases:

- “Antes só do que mal acompanhado”.
- “Se vira que você não é quadrado”
- “Um olho no gato e outro no peixe”
- “Sai de mim olho gordo”
- “Quem anda com porco, só farelo come”
- “Mulher com mulher sempre dá jacaré”
- “Mulher com mulher vira cobra de pé”
- “Em terra de cego quem tem um olho é rei”
- “Um dia da caça outro do caçador”
- “Faça o que eu digo, não faça o que eu faço”
- “Aluno não sabe mais que o professor”
- “Quem canta seus males espanta”
- “Siga em frente que atrás vem gente”
- “Pimenta no olho do outro é refresco”
- “Cavalo dado não se escolhe muda”
- “Casa de ferreiro espeto de pau”
- “Não vai casar, vai ficar pra titia”
- “Cada louco com sua mania”
- “Devagar eu chego lá”
- “Devagar e sempre”
- “Vou lhe mostrar com quantos paus se faz uma canoa”
- “Vou lhe mostrar com quantos paus se faz uma cangalha”
- “A justiça tarda mas não falha”
- “Não adianta chorar o leite derramado”
- “Amigos, amigos, negócios à parte”

Em seguida, a professora explicou que o provérbio é bastante utilizado em situações diárias e que não podem ser lidos ao “pé da letra”, literalmente. Neste sentido, começou a perguntar o que cada uma das frases significa. As respostas foram bem interessantes:

Em relação às frases “Antes só do que mal acompanhado” e “Quem anda com porco só farelo come”, disseram que ambas fazem referência à má companhia.

Em relação à frase “Se vira que você não é quadrado”, o Roberto disse que significa que temos que ir à luta e a Carla disse que não podemos nos acomodar.

Em relação à frase “Sai de mim olho gordo”, várias pessoas disseram que está falando sobre a inveja e de como este é um sentimento ruim.

Em relação à frase “Em terra de cego quem tem um olho é rei”, a Érica comentou que seu pai sempre diz esta frase. Ela então perguntou aos/às alunos/as se têm idéia do que a frase está querendo dizer. Eles/as não respondem. Então a Érica dá o exemplo de que há lugar no qual mesmo que uma determinada pessoa não seja uma pessoa muito importante, mas que seja a mais importante no local, isto já pode significar o bastante para eu ficar me considerando como um rei, todo poderoso e até abusar deste poder.

Em relação à frase “Pimenta no olho do outro é refresco”, o Roberto disse que significa que muitas vezes o mal dos outros é a minha diversão. E, discorda desta maldade.

É hora do intervalo, momento em que pude conversar com a Carla. Ela disse que não havia passado bem durante o final de semana. Disse que viu claramente o quanto nós devemos ficar atentos para não sermos enganados, pois foi na farmácia e o preço do remédio estava muito alto. Pediu então o remédio genérico, mesmo sem o farmacêutico ter oferecido, e viu que era bem mais barato.

29/03/06

Antes de começar a aula, o Lucas me pediu para que eu o ajudasse a fazer alguns exercícios, eram exercícios de matemática da aula passada. Eu então o ajudei.

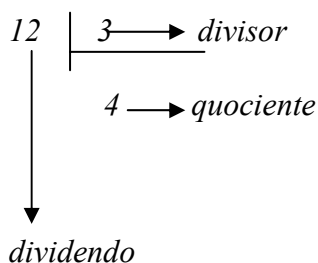
Hoje a professora iniciou a aula trabalhando com o conteúdo de matemática. Para tanto, colocou na lousa o seguinte conteúdo:

Divisão

Dividir é distribuir igualmente.

Termos da divisão: a divisão é a operação inversa da multiplicação. Nela dividimos um valor em quantidades iguais. Veja o exemplo:

Na divisão o 12 é o dividendo, o 3 é o divisor e o 4 é o quociente.



A partir de tal conteúdo, a Érica colocou alguns exercícios na lousa. Enquanto copiava, o Lucas, sentado ao meu lado, não parava de me mostrar como a sua letra estava bonita. Eu dizia a ele que era realmente muito importante que cuidasse da letra porque as pessoas precisam entender o que ele escreve.

Enquanto isso as pessoas na sala conversavam de coisas importantes. Alguém fez um comentário sobre uma música da dupla Gino e Geno. A Érica então disse que se interessava por saber se eles/as acreditam no que cantam. Eu não entendi a sua preocupação, pois por eu ter ouvido poucas vezes as músicas desta dupla, não me lembrava de nenhuma letra. Ela então falou de uma música em que os cantores dizem que as mulheres só se interessam por homem que tem carro bonito. Neste momento, me dei conta do quanto, diante de algo que eu já estava acostumada a fazer (ouvir música), eu já havia perdido a sensibilidade e que poderia até ter ficado com raiva no momento em que ouvi, mas que, com tantas músicas que têm letras das quais discordo, esta foi apenas mais uma.

A partir desta conversa o Celso fala que um casal do lado da sua casa brigou e que a mulher, bastante brava, deu facadas no carro. Disse que o homem entrou na justiça para que ela desse o dinheiro que ele gastaria no conserto do carro. Ele então ganhou a causa.

Em relação às brigas entre marido e mulher, o Celso disse que não gosta de arrumar confusão com a sua esposa. Prosseguiu dizendo que não gosta de “aprontar” com ela. Que se algum dia tiver vontade de traí-la é melhor terminar o casamento antes que isso aconteça. Ressalta que não gosta de fazer coisa errada.

Além disso, o Celso diz que costuma fazer tudo o que pode para deixar a mulher feliz. Diz que a moto que estava na frente da escola foi comprada para ela. Algumas pessoas então disseram:

- Mas se é para ela, então por que você está usando?

Ele então dá a seguinte resposta:

- Porque o que é meu é dela e o que é dela é meu.

E o Celso acrescenta que nem sempre pôde ter os bens materiais que hoje tem. Diz ter morado numa casa que não tinha o mínimo conforto. Tanto que as pessoas só acreditam no quanto a casa era ruim porque ele mostra a foto.

Um senhor aproveita a conversa e diz:

- Pois é, a gente já passou por cada uma, né? Eu posso dizer que hoje estou no céu.

O Celso então diz o seguinte:

- Você ainda não está no céu, você vai passar por um julgamento quando morrer e talvez vá para o céu.

E acrescenta, com grande entusiasmo:

- E eu quero que você, Érica, me ensine estas coisas antes de eu morrer.

Durante toda esta conversa os/as alunos/as não pararam de copiar os exercícios.

Em seguida começaram a resolvê-lo.

30/03/06

Hoje, novamente antes de começar a aula, o Lucas veio me pedir ajuda. Quando ele chegou só havia eu na sala e então comecei a conversar com ele sobre coisas do dia-a-dia. Perguntei-lhe se estava trabalhando e ele disse que não, que havia parado. Mas, disse que ao invés de ficarmos um olhando para a cara do outro era melhor que eu o ajudasse. Eu, surpreendida com a sua fala, comecei a rir e com grande felicidade pelo interesse demonstrado pelo aluno, me pus a auxiliá-lo.

Era um exercício que dava várias palavras e pedia para que estas fossem divididas em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Foi muito bonito ver a forma como ele o resolveu. Primeiramente eu perguntei a ele se sabia o que significam as palavras e ele disse não saber ao certo. Eu então disse que uma palavra oxítona é aquela em que a última sílaba é a mais forte. A paroxítona é a que tem a penúltima sílaba como a mais forte. E a proparoxítona é a que tem a antepenúltima sílaba como a mais forte. E acrescentei que todas as proparoxítonas são acentuadas. Ele então foi pegando palavra por palavra e repetindo o que eu lhe disse em relação ao caso em que a palavra se encaixava.

Depois disso também ajudei o Roberto a terminar um exercício de matemática. O exercício falava que se ele tivesse R\$50,00 e tivesse que comprar um ovo de páscoa para todos da família, sendo que estes ovos custam R\$13,40, quanto lhe sobraria ou faltaria? Caso

faltasse dinheiro, como foi o caso do Roberto, teriam que descobrir quanto deveriam dar em cada parcela das cinco que teriam para terminar o pagamento. Foi esta conta que ajudei o Roberto a fazer, pois a primeira parte ele já havia feito.

Depois disso, a professora pediu aos/às alunos/as que fizessem um conto de família. Alguns alunos e alunas não queriam fazer e, só depois de muita explicação e exemplos da professora é que se colocaram a realizar a atividade.

Durante o intervalo sentei-me ao lado do senhor Mário. Perguntei-lhe sobre o seu trabalho e ele me disse que é carpinteiro e que cada época trabalha em um lugar. Disse que nesta semana está trabalhando na UFSCar, mas que conhece várias cidades por trabalhar em várias delas.

Depois conversei com o Norberto, que estava preocupado com o Roberto, pois este nunca come durante o intervalo. Foi então que o Roberto e o Norberto começaram a conversar sobre as comidas que fazem bem para a saúde e sobre quantas vezes fazem ginástica por semana. O Roberto disse que malha todos os dias e também corre. E o Norberto disse que malha três vezes por semana. Além disso, o Norberto disse para mim que se admira de ver o Roberto, de vez em quando, correr debaixo de um sol muito forte. Disse que para o Roberto não há motivo para não fazer ginástica. Eu então digo que deveria seguir um pouco do exemplo do Roberto, porque fico muito sentada e que não costumo fazer exercícios físicos.

5/04/06

Hoje fiquei bastante tempo auxiliando os/as alunos/as a fazerem operações de multiplicação.

Achei muito interessante a fala do José para a Érica. Disse a ela que não sabia fazer esta operação antes e que passou tanto tempo de sua vida sem ter este conhecimento, até que ela o ensinou, bastou um dia para que ele aprendesse.

Ajudei principalmente o Lucas, a Julia, o Fábio e o Fernando, todos adolescentes. Todas estas pessoas, assim que chegaram na sala chamaram pela minha presença para que eu as ajudasse. Tenho sentido que os/as adolescentes estão bastante envolvidos. No caso dos irmãos Fábio e Fernando, por exemplo, é nítido o maior interesse que têm tido. O Fábio é bastante tímido, por isso demorou para pedir auxílio para mim. No momento, entretanto, não tem mais receio de me chamar. Quando comecei a falar sobre como se faz a multiplicação foi bonito de ver a reação que teve. Disse:

- Eu já fiz esta conta quando estudava antes, mas não lembrava nada. Agora estou voltando a lembrar.

Enquanto eu auxiliava o Fábio, o Fernando foi olhar o que o irmão estava fazendo e também começou a ajudá-lo. Então pedi para que, quando eu não pudesse auxiliá-los, eles trabalhassem juntos. Conversando depois com a professora e contando a ela o quanto eu achava que os irmãos estavam cada vez mais interessados ela me disse algo interessante. Contou-me que o Fernando voltou a freqüentar a escola para poder ajudar o seu irmão.

Também tenho ficado muito feliz em ver o quanto a Julia e o Lucas tem se empenhado. Hoje o Lucas fez todas as contas que a professora Érica havia colocado na lousa e somente quanto terminou tudo é que veio me mostrar, pedindo para que eu dissesse se o que ele havia feito estava correto. Fiquei muito contente quando vi que todas as contas estavam corretas. Como ele terminou primeiro que a Julia, então também pedi a ele que auxiliasse a irmã. Fiz isso sempre lembrando que não é para que faça por ela, mas que ensine como se faz a operação.

Depois de trabalhar com multiplicação a Érica passou para o conteúdo de Português e trabalhou encontros vocálicos. Para tanto colocou na lousa o seguinte:

Encontros vocálicos

As palavras boi, beijo e cadeira têm algo em comum.

Esse encontro de duas ou mais vogais na mesma sílaba ou em sílabas separadas chama-se encontro vocálico.

Atividade:

Pesquise quinze palavras que tenham encontros vocálicos e copie-as abaixo:

Foi interessante que, quando a Érica saiu para ir pegar revistas para os/as alunos/as pesquisarem, chamei a atenção da sala que no enunciado havia palavra que apresentava encontros vocálicos. Eles/as começaram então a procurar. O Lucas e a Julia as encontraram. O Lucas então se levantou, foi até a lousa e fez um círculo nos encontros que havia encontrado. Quando a Érica voltou e viu, deu um sorriso muito emocionado por ver a autonomia dos/as alunos/as.

Depois disso, o Fábio e o Fernando novamente me chamaram para auxiliá-los. Eles foram então folheando a revista e encontrando as palavras com os encontros vocálicos.

11/04/06

Na aula passada (na qual eu não estava presente), a Érica entregou várias tarefas para os/as alunos/as em folhas mimeografadas. Eram problemas de matemática e exercícios de divisão. Como eram muitas as tarefas, ela me contou que eles/as levaram para fazer em casa e teriam que entregar após o feriado – na segunda-feira dia 18 de abril – ou seja, após a páscoa.

Entretanto, hoje eles/as chegaram muito empolgados com os exercícios, pois haviam tentado fazer em casa e diante de dúvidas estavam ansiosos/as para resolvê-los. Foi então que começaram a chamar por minha ajuda logo no início da aula. A partir daí eu e a Érica passamos toda a primeira parte da aula (antes do intervalo) auxiliando os alunos e alunas a fazerem os problemas de matemática.

Tal como já destaquei anteriormente, os adolescentes tem me chamado muito para que eu os auxilie. Hoje ajudei-os a fazerem os seguintes exercícios:

4) Uma pessoa vai fazer uma viagem de 692 km com seu carro. O carro gasta, em média, um litro de combustível a cada 12 km. Quantos litros de combustível serão necessários para essa pessoa chegar ao seu destino?

- a) Quanto ela gastaria se o combustível usado fosse o álcool, que tem o preço, em torno de 0,99 centavos de real, o litro?*
- b) E se o combustível usado fosse a gasolina, que custa 1,99 centavos de real o litro? Quanto gastaria?*

Para ajudá-los a resolver estes três problemas disse para eles/as tentarem imaginar uma situação real, uma viagem de verdade. Brinquei que só poderiam viajar se acertassem as operações, do contrário, correriam o risco de ficar no caminho, sem álcool ou gasolina. Perguntei-lhes, então, se tinham noção de quanto significava a distância de 692 km, se sabiam uma cidade que fica mais ou menos a esta distância de São Carlos. Eles/as então me disseram que não. O Roberto, sentado ao lado, começa a participar da conversa também, interessado em resolver os exercícios. Ele diz que seria a distância de São Carlos até São Paulo. Digo-lhe então que creio ser mais ou menos 350 km de São Carlos à São Paulo. Com a ajuda da Érica, dou o exemplo de uma cidade de Minas Gerais. Estabelecemos assim a primeira informação nesta historia fictícia: a de que o nosso destino é para o estado de Minas Gerais. Peço então para que imaginem que o carro, a cada doze km percorridos, gasta um litro. A partir daí pergunto quantos litros gastariam para fazer a viagem. Eles/as, neste

momento, buscando uma resposta direta, perguntam qual a conta então que devem fazer. Peço então para pensarem um pouco dizendo-lhes o seguinte:

- Imaginem que a cada 12 km vocês irão gastar um litro de combustível. Se o caminho é de 692 km, então pensem bem que conta terão que fazer para descobrir a resposta de quantos litros irão usar para fazer a viagem.

Eles/as então pensam um pouco, até que chegam à conclusão de que a conta é de dividir. Por esta e muitas outras ocasiões tenho ficado muito feliz com a participação dos adolescentes.

Auxiliei ainda duas senhoras: a Giovana e a Luciana. Ambas levam as filhas para a aula, pois não tem com quem deixá-las. É interessante observar como, mesmo com as dificuldades de se trabalhar com as crianças na sala de aula, pois elas às vezes fazem um pouco de barulho, a professora consegue lidar com esta situação. Assim, há freqüentemente crianças na sala, por exemplo, o filho e as duas filhas da Carla e do José (cada dia o casal costuma levar um/a filho/a), as duas filhas da Giovana (cada dia ela leva uma), as duas filhas da Luciana (também leva uma) e a filha do Celso.

Em relação ao auxílio à Giovana e à Luciana para que realizassem os problemas de matemática, pude perceber que elas estão caminhando muito bem nos estudos, tanto que conseguiram resolver as atividades.

Após o intervalo, a Érica iniciou o conteúdo de fração. Para este trabalho ela colocou na lousa o seguinte texto:

FRAÇÕES

O retângulo abaixo foi dividido em partes iguais:

--	--	--	--	--

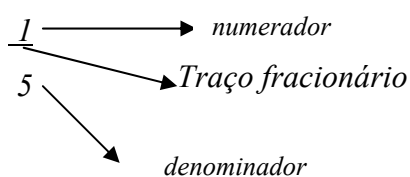
Dessas cinco partes, uma foi colorida:

xxxxxxxxxxxx				
--------------	--	--	--	--

O número que representa a parte colorida do retângulo é o número fracionário ou fração: $\frac{1}{5}$ (Lê-se um quinto).

5

As frações possuem numerador e denominador, separados por um traço chamado traço fracionário.



Denominador: indica em quantas partes iguais o inteiro foi dividido.

Numerador: indica quantas dessas partes foram consideradas.

Um quadro abaixo foi dividido em quatro partes iguais. Dessas quatro partes, três foram coloridas. A fração que representa a parte colorida é:

$$\frac{3}{4} \text{ (Lê-se três quartos)}$$

Observação: os números fracionários ou frações representam uma ou mais partes do inteiro que foi dividido em partes iguais.

<i>DENOMINADOR</i>	<i>LEITURA</i>
2	MEIO
3	TERÇO
4	QUARTO
5	QUINTO
6	SEXTO
7	SÉTIMO
8	OITAVO
9	NONO

<i>DENOMINADOR</i>	<i>LEITURA</i>
10	DÉCIMO
100	CENTÉSIMO
1000	MILÉSSIMO

Em meio a cópia deste texto, foi muito interessante observar a filha da Giovana pois, quando a Érica apagou a lousa, ficou pedindo para a sua mãe que mostrasse o que esta havia copiado, pois estava atrasada.

Em seguida, foram aplicados alguns exercícios que, por questão de tempo, não puderam ser resolvidos e corrigidos.

No final da aula fiquei sabendo que o Celso anda faltando porque não está bem, está com problema na coluna. Entretanto, sua filha, como de costume, tem estado presente para que o pai possa acompanhar o conteúdo.

12/04/06

Hoje a professora Érica iniciou a aula continuando o conteúdo de matemática que estava dando na aula anterior. Para tanto, trabalhou com o seguinte exercício:

Escreva usando algarismo:

Vinte e um trinta avos:

*Um décimo:
Dois quintos:
Oito vinte e três avos:
Três quartos:*

Como de costume, os/as adolescentes me chamaram para auxiliá-los/las. Disse-lhes que primeiro dessem uma olhada no conteúdo da aula anterior. Foi, então, o que fizeram. E, por conta disso, conseguiram resolver a atividade rapidamente.

Em seguida, a Érica trabalhou com o conteúdo de português. Para tanto, usou os seguintes dois textos:

*Meia-noite
Livro aberto
Mariposas e mosquitos
Pousam no texto incerto
Queria o branco da folha,
Luz que parece objeto?
Quem sabe o cheiro de preto,
Que cai ali como um resto?
Ou será que os insetos
Descobriram parentesco
Com as letras do alfabeto?*

Leminski, Paulo. Crítica e Interpretação. Curitiba: scientia et labor, 1988 (Série Paranaense).

*Tem palavra
Que não é de dizer
Nem por bem
Nem por mal
Tem palavra
Que não dá pra comer
Que não dá pra viver
Como ela
Tem palavra
Que não se conta
Nem prum animal
Tem palavra
Louca pra ser dita
Feia, bonita
E não se fala
Tem palavra
Pra quem não diz
Pra quem não cala
Pra quem tem palavra
Tem palavra*

*Que a gente tem
É na hora
Falta*

Ruiz, Alice. Navalhanaliga. 2ª ed. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte, 1982.

A partir de tais textos a professora trabalhou com as seguintes questões:

- 1) *O que é rima?*
- 2) *Invente palavras que rimem.*
- 3) *O que é verso?*
- 4) *Quantos versos tem o poema de Paulo Leminski?*
- 5) *É o de Alice Ruiz?*

18/04/06 – Vídeo-fórum

Neste dia, como vínhamos avisando aos/às alunos/as, assistimos um vídeo produzido pelo Instituto Paulo Freire. Este retrata acontecimentos da vida do autor, suas experiências até chegar a atuar como educador, o seu método de alfabetização, as experiências adquiridas durante o período do exílio, enfim, sua trajetória.

Durante o vídeo, como estava havendo uma reunião na sala ao lado, o barulho dificultou a audição. Por isso, a Érica recomendou que em alguns momentos eu explicasse um pouco sobre algumas falas. Foi o que fiz e também a Érica contribui para esclarecer alguns trechos do filme.

Em seguida fizemos um debate que envolvia questões referentes à educação de jovens e adultos. Estas questões surgiram, principalmente, devido meu contato com o relatório de iniciação científica PIBIC/CNPq/UFSCar, de Vanessa Cristina Giroto, o qual me fez refletir sobre a importância de levantar algumas perguntas que Giroto trabalhou em sua pesquisa. Dada esta importância, fiz poucas alterações em relação às perguntas por ela feita.

1. Os conhecimentos da vida prática ajudam nas tarefas escolares?

Giovana disse que trabalha como copeira num banco e, como costuma ser curiosa, está sempre atenta para os vários documentos que as pessoas lidam, os quais, para ela, não têm uma linguagem fácil. Assim, os conhecimentos que ela tem por meio de seu trabalho permite-lhe visualizar o quanto é necessário a escolarização para exercer diferentes atividades. O conhecimento da vida prática, que para ela ajuda nas tarefas escolares, é o

valor do quão importante é o empenho na escolarização, conhecimento este que atua como motivador.

2. Quais são estes conhecimentos?

Conhecimentos adquiridos por meio do trabalho.

3. Como deveriam ser as aulas nas escolas de adultos?

Segundo a educanda Giovana, deveriam haver aulas de informática e de inglês, algo que ela aponta como sendo de fundamental importância para cumprir as exigências que a atual sociedade requer para a obtenção de emprego. Também Lucas enfatiza a necessidade de aula de informática, destacando a importância que teve o projeto Inclusão Digital, realizado na escola durante o ano de 2005.

4. Como deveria ser o espaço para estas aulas?

Segundo a professora Érica, deveria haver mesas individuais e coletivas para que possibilitassem tanto um momento de trabalho individual como coletivo. Além disso, Érica afirma que seria interessante que houvesse um lugar no qual tivessem livros para que as pessoas que terminassem as tarefas pudessem pegá-los para aproveitar o momento.

5. Escola perto da casa facilita a frequência?

Sim, todos no grupo concordam que quanto mais próxima a escola de suas residências mais fácil a frequência.

6. Qual a quantidade ideal de alunos por sala?

Segundo Norberto, quanto maior a quantidade de alunos melhor as condições para a aprendizagem. Para ele a aprendizagem ocorre em conjunto, por isso, uma grande quantidade de alunos é um elemento motivador para que possamos aprender.

7. O que a escola não dá conta de ensinar?

Segundo o relato de Giovana, ela precisa aprender mais matemática. Considera que a escola não tem dado conta de ensinar-lhe este conteúdo tanto quanto ela precisa ter domínio. Além disso, ela destaca que a escola não consegue ensinar valores, pois os adolescentes não conseguem, por exemplo, respeitar que as pessoas querem aprender e ficam fazendo bagunça.

Norberto, por sua vez, aponta que os conteúdos da terceira e da quarta série trabalhados em um só ano acabam por não serem bem estudados tal como deveriam.

8. O que eu ensino na escola?

Segundo Giovana, o que ela ensina para a escola é a sua valorização da educação. Neste sentido, ela destaca que busca transmitir sentimentos de perseverança, para que os/as companheiros/as continuem a frequentar a escola mesmo com as dificuldades e cansaços e

o de que a vida não é fácil, principalmente para conseguir emprego, pois é preciso cada vez mais escolaridade.

9. O que a escola deveria ensinar para a minha vida?

Conhecimentos necessários para a sobrevivência na sociedade e, portanto, principalmente, um conteúdo capaz de proporcionar inserção no mercado de trabalho.

10. O que é conhecimento para vocês?

Segundo Giovana, cada vez há mais conhecimentos, além disso ela acredita que o conhecimento que ela tem de anos atrás não é mais o conhecimento de atualmente, por isso, ela considera que o conhecimento se transforma com o tempo.

19/04/06

Hoje a professora Érica iniciou a aula trabalhando com o conteúdo de matemática. Ela trabalhou números mistos.

Números mistos

Observe abaixo a transformação da fração imprópria não aparente $9/4$ em número misto:

$$4/4 + 4/4 + 1/4 = 9/4 \quad \rightarrow \quad \text{fração imprópria}$$

$$1 + 1 + 1/4 = 2 \frac{1}{4} \quad \rightarrow \quad \text{número misto}$$

(lê-se dois inteiros e um quarto)

$$\text{Assim, } 9/4 = 2 \frac{1}{4} \rightarrow \text{parte fracionária}$$

↓
Parte inteira

Todas as frações impróprias não aparente podem ser apresentadas por números mistos.

Após trabalhar com matemática, a professora Érica trabalhou com o conteúdo de português e, para isso, utilizou-se do livro “Viver, aprender: educação de jovens e adultos”, e pediu para que os/as alunos/as o abrissem na página 204 para estudar o Artigo 208 da Constituição Federal de 1988.

Artigo 208 da constituição Federal de 1988

A constituição Federal é o conjunto de leis supremas do nosso país e, todas as outras leis precisam estar de acordo com ela. O Artigo 208 da Constituição trata das obrigações do Estado com relação à educação.

Artigo 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurado, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Após a professora Érica ler este conteúdo para a turma, buscou interpretá-lo juntos com as alunas e os alunos. Perguntou a elas/es qual nível de ensino é tarefa do Estado garantir. Após algum tempo de silêncio, uma aluna responde que é o ensino fundamental. Então a professora Érica perguntou o que é o ensino fundamental, de que série a que série ele engloba. Nenhum/a aluno/a responde. Ela então diz que é da 1ª a 8ª série.

Em seguida a Érica pergunta se eles/as sabem o que é o ensino médio e também os/as alunos/as dizem não saber. Ela então responde que é do 1º colegial ao 3º colegial e que a gente cursa estas séries após a 8ª série. A partir de então ela pergunta se o ensino médio é garantido a todos, tal como aponta a Constituição Federal de 1988 e pede para eles/as procurarem no livro. Eles/as não respondem. Então ela diz que o Estado está tentando garantir tal nível de escolaridade, mas que ainda não é assegurado totalmente. Em seguida, pede para que eles/as localizem de que parte ela tirou esta informação. A Giovana, então aponta que é no parágrafo II – Progressiva universalização do ensino médio.

A professora destaca, ainda, a importância de ensino noturno, uma vez que a constituição reconheceu as condições de um número considerável de pessoas não conseguem freqüentar a escola durante o dia, pois precisam trabalhar, situação esta que os/as educandos/as da sala enfrentam.

Após esta discussão a professora Érica diz para os/as alunos/as copiarem no caderno as questões referentes à Constituição, mas, antes disso, ela lê um quadro com as seguintes informações:

Em 1996, o IBGE constatou:

- *Que a população de jovens e adultos brasileiros (pessoas com 15 anos ou mais) analfabeta era de aproximadamente 107 milhões;*
- *desse total, 14 milhões de nunca passaram pela escola.*
- *21 milhões passaram pela escola, mas não completaram a 4ª série;*
- *18 milhões completaram a 4ª série, mas não conseguiram completar o ensino fundamental.*

Após tal leitura, a Érica pergunta se os/as alunos/as acham que muitas pessoas jovens e adultas estudaram até o fim do ensino fundamental e pede para que analisem esta situação em suas famílias. Eles e elas então respondem que não, pois muitos nem sequer passaram pela escola e dos que passaram muitos não conseguiram completar a 4ª série e o ensino fundamental.

Em seguida, a professora pede para que eles copiem e respondam as perguntas referentes a Constituição e ao quadro.

Durante este tempo notei uma coisa bastante interessante. Mais uma vez há crianças na sala. A filha da Giovana foi até a mesa da professora Érica mostrar o desenho que pintou e pedir mais lápis para continuar a pintar. Percebo o quanto a professora consegue trabalhar tanto com os adolescente e adultos como também com as crianças, uma vez que também atua no ensino infantil. Neste sentido, mulheres que tem filhos e filhas e que, em muitos casos deixam de estudar para cuidar destes/as, podem frequentar a escola e levá-los/las. Observo que as crianças se envolvem. As que já estão na escola copiam o conteúdo que a Érica passa, resolvem exercícios e até discutem como os resolvem. E as mais novas geralmente ficam pintando e desenhando. É bastante interessante ver como esta relação é possível dentro da sala de aula, principalmente por conta de uma concepção bastante marcante que orienta a divisão escolar: a de que cada série é específica de uma certa idade.

Entretanto, é importante destacar que isto não ocorreu sem a contraposição, pois alguns/mas alunos/as reclamaram por menos barulho na sala. Porém, com o decorrer do tempo em que estive presente na turma, pude observar que as crianças estão cada vez mais envolvidas e as pessoas adultas acabaram por acolhê-las, ao ponto de até fazer alguns exercícios juntos.

APÊNDICE B – EXEMPLO E ROTEIRO DE ENTREVISTA

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA¹:

Roberto – 22/05/06

Juliana: Vamos começar pelo seu nome completo. Qual é o seu nome inteiro?

Roberto: Roberto

Juliana: a sua idade?

Roberto.: 28 anos

Juliana.: Você nasceu em São Carlos?

Roberto: São Carlos.

Juliana: Seu estado civil, você é solteiro?

Roberto: Solteiro.

Juliana: Sua cor?

Roberto: É... parda.

Juliana: Você já tinha estudado antes?

Roberto: Eu fiz primeiro e o segundo.

Juliana: Porque você voltou a estudar?

Roberto: Ah, porque para mim é importante para arrumar serviço, porque as coisas não estão tão fáceis para arrumar, hoje em dia tem que ter a quarta série para arrumar serviço, e eu não tenho.

Juliana: Você trabalha?

Roberto: Não.

Juliana: Você tem filho?

Roberto: Não.

Juliana: Você já trabalhou em algum lugar é... que função que exerceu?

Roberto: Já trabalhei.

Juliana: Onde?

Roberto: Em uma empresa de São Carlos.

Juliana: Você se considera uma pessoa experiente?

Roberto: Considero

Juliana: Que experiências são essas?

¹ As falas dos sujeitos foram transcritas seguindo a norma culta da língua portuguesa, visando evitar preconceitos contra o modo de se comunicarem.

Roberto: Na infância, quando eu era mais novo né, eu tive doença. Eu tive paralisia, aí depois... eu já nasci com essa paralisia né. Aí minha mãe falou que eu fiquei em coma, parece que uma semana, pouquinho mais de uma semana, aí o médico falou que daria uma vacina que eu sobreviveria ou não, aí depois que passou uns tempos, aí eu acordei e aí depois minha mãe fez promessa para mim: se um dia eu conseguisse andar, levaria meu vestido de... sabe de anjo?

Juliana: Sei.

Roberto: Roupa.

Juliana: Aha

Roberto: Lá na Aparecidinha e minha foto. Ela levou minha foto e minha roupa. Aí comecei a andar com quatro anos de idade, no começo eu só engatinhava. Aí comecei a andar, não andava muito direito, não agüentava muito as pernas. Comecei a correr, comecei a ir para a Academia para desenvolver as pernas. Aí até hoje eu não parei.

Juliana: Com quanto tempo você começou a ... a correr?

Roberto.: As atividade de esporte?

Juliana: É, a fazer esporte.

Roberto: Aos onze, doze anos. Até hoje eu não parei. Aí comecei a fazer esporte, aí gostei, não parei mais.

Juliana: Hoje é um corredor profissional.

Roberto: Eu quero conseguir meu espaço na corrida. Quem sabe um dia eu vou nas Olimpíadas, né? Eles me chamaram mais eu não fui porque eu fiquei com medo. Uma vez eu estava na empresa e o cara me chamou, falou assim: se você for eu dou para você o convite. Daí eu fiquei com medo, aí eu não fui, senão eu iria, eu iria correr, porque eu fiquei com medo, falei: será que eu vou conseguir ou não? Aí depois um dia mais tarde eu me arrependi, porque se eu fosse correr, aí eu iria ver se eu estava bem na corrida ou se precisava melhorar.

Juliana: Se te fizessem o convite hoje, aí você iria?

Roberto: Aí eu iria.

Juliana: Então foi uma experiência (risos)?

Roberto: Foi, foi uma experiência porque depois eu me arrependi, né, eu fiquei.... puxa eu não peguei né, porque se eu pegasse eu iria ver como que eu estava né. Mesmo se eu não ganhasse, mas eu iria ver como que eu estava né? Quem sabe um dia eu chego na final, né?

Juliana: Aha.

Roberto: Depois passou e eu fiquei pensando, puxa me arrependi. Mas já é tarde, ne?

Outra experiência, eu trabalhei em uma empresa aqui em São Carlos Trabalhei lá sete anos. Depois mais tarde eles começaram a reformar o clube lá. Começaram a arrumar piscina, por sauna, arrumar quadra, arrumar o campo. Depois, um dia mais tarde, eles me chamaram na salinha e falaram que acabou a verba, e falaram assim que não iria ter dinheiro pra mim, quem sabe um dia, se voltasse a verba, aí me chamariam de volta. Aí até hoje eu estou esperando. Aí quem sabe eu consigo arrumar outro serviço, né?

Eu trabalhei lá sete anos. Eu ganhava um salário, eu pagava a despesa: comida, passe, tudo, tudo do meu bolso. Eu não tinha como os outros pagarem pra mim, né? Eu tinha que bancar tudo. Aí para mim ficava mais difícil, porque depender de ônibus, pagar comida, aí ficava mais difícil. Aí depois arrumei passe, aí ficou mais fácil.

Eu não tinha férias, não tinha nada, não tinha abono, não tinha nada. Só tinha o salário e olha lá. Eu ia duas vezes por semana, se chovesse eu ia mais vezes, eu ia quatro vezes, eu ia a semana inteira, porque tinha muita roupa, aí não tinha como acabar, né? Se chovesse ficava pior.

Juliana: Quanta experiência, hein Roberto?

Roberto: É

Juliana: Você considera que por ter experiência é uma pessoa que tem conhecimento?

Roberto: Considero.

Juliana: Que experiências você adquiriu na vida e que experiências você adquiriu na escola? Você falou um pouco das experiências que você adquiriu na vida, né? Agora na EJA você tem vivido algumas coisas, você pode falar um pouquinho? Se é que você considera que adquiriu experiência na escola.

Roberto: Eu aprendi bem na escola. A Érica ensina bem, é educada. Eu estou aprendendo bem.

Juliana: O que é educação pra você?

Roberto.: Educação é ajudar um ao outro. É aprender a nova vida, nova experiência. Respeitar um ao outro, ter educação, ter modos.

Juliana: Roberto eu te perguntei que experiências que você adquiriu na vida e que experiências você adquiriu na escola. Agora eu te pergunto o que você aprendeu na vida e o que você aprendeu na escola?

Roberto: Na vida eu aprendi ser educado e educar um ao outro. E na escola eu aprendi muitas coisas, a professora ensina bem, é educada.

Juliana: Roberto você considera que educação e experiência sejam coisas diferentes? Se você acha que são coisas diferentes, quais são estas diferenças?

Roberto: É diferente. Educação é educar um ao outro, ser educado, não responder um ao outro. Experiência é aprender muitas coisas.

Juliana: Quando você vem pra aula, você tem a impressão que sabe algumas coisas ou acha que não sabe nada?

Roberto: Não, eu sei, a professora ensina bem. Eu venho na aula porque eu sei que eu estou aprendendo bem.

Juliana: O que você considera importante pra você aprender algumas coisas que você já sabe e aprender algumas coisas que você ainda não sabe. O que você considera que seja importante que pode ajudar na sua aprendizagem que você gostaria de ter na escola?

Roberto: O que eu quero é aprender a ler e escrever, é o mais importante. Ler e escrever, saber como conta. Se um dia estiver sozinho e não tiver ninguém pra pegar ônibus, conversar com as pessoas, saber conversar, perguntar para onde você vai, que lugar você vai, que ônibus que você vai pegar, tem que saber né, se um dia estiver sozinho.

Juliana: Que você acha que atrapalha na sua aprendizagem?

Roberto: Atrapalha? O mais difícil é ler e escrever né? Porque sem ler e escrever você não é nada. Porque você tem que aprender pra um dia você sair no mundo e saber as coisas, porque você não vai saber sem vir pra escola. Na escola aprendemos muitas coisas.

Juliana: O que você acha que ajuda nessa aprendizagem?

Roberto: A escola ser perto da minha casa e eu não precisar de ônibus para vir na escola, para mim ficou mais fácil, porque se precisasse de ônibus ia ser meio complicado. Tem que ficar no ponto, às vezes o ônibus quebra, atrasa, aí fica mais difícil. Aí como eu moro aqui perto da escola, aí ficou mais fácil de ir e voltar.

Juliana: Roberto o que você mudaria na escola?

Roberto: Ah... ter aula de esporte, inglês é... que mais, é... geografia. Mudava muitas coisas.

Juliana: de Geografia você tem aula?

Roberto: Tenho. Que mais mudaria? É... aula de informática também é muito bom. É iria ser uma experiência boa pra mim, aprender muitas coisas que eu não sei, para mim essas coisas iriam ser boas.

Roteiro de entrevista:**Roteiro de entrevista com os/as educandos/as**

1. Nome
2. Idade
3. Naturalidade
4. Estado Civil
5. Cor
6. Grau de escolaridade
7. Por que voltou a estudar?
8. Ocupação
9. Tem filhos/as?
10. Você já trabalhou em outros locais e/ou com outras funções?
11. Você se considera uma pessoa experiente? Se sim:
12. Quais são estas experiências?
13. Você considera que por ter experiência é uma pessoa que tem conhecimento?
14. Que experiências adquiriu na vida e que experiências adquiriu na escola?
15. O que é educação para você?
16. O que você aprendeu na vida e o que aprendeu na escola?
17. Você considera que educação e experiência seja diferentes? Se sim, quais são estas diferenças?
18. Quando você vai para a EJA “Educação de Jovens e Adultos” você tem a impressão de que já sabe alguma coisa ou sente que nada sabe?
19. Como você sugere que a EJA possa trabalhar com o que você já sabe e, a partir daí, ensinar-lhe melhor o que já sabe, como também outros conteúdos?
20. O que na escola atrapalha a sua aprendizagem?
21. O que ajuda a sua aprendizagem?
22. Que coisas você mudaria na escola e na classe/ aula que poderia ajudar na sua aprendizagem?

Roteiro de entrevista com a educadora:

1. Nome
2. Idade
3. Naturalidade

4. Estado Civil
5. Cor
6. Tem filhos/as?
7. Qual a sua formação? Em que local e data esta se deu?
8. Há quanto tempo trabalha com a educação de jovens e adultos?
9. No momento trabalha em mais algum lugar?
10. Você já trabalhou em outros locais e/ou com outras funções?
11. Você se considera uma pessoa experiente?
12. Quais são estas experiências?
13. Que conhecimentos você que são necessários para ser educadora da EJA?
14. Que conhecimentos você já tem e onde aprendeu?
15. O que é educação para você?
16. Você acredita que possam existir processos educativos fora do ambiente escolar?
17. Você considera que educação e experiência sejam diferentes? Se sim, quais são estas diferenças?
18. Você considera que os/as educandos/as têm conhecimentos? Você aprende com eles/as? Se sim:
19. Quando você prepara as aulas e as ministra você busca levar em consideração o conhecimento que eles/as têm e, a partir daí, ensinar-lhes melhor o que já sabem e também o que ainda não sabem?
20. Que coisas na escola favorecem a EJA? Que coisas são obstáculos? O que você mudaria?

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA
PESQUISA**

Diante da apresentação feita pela pesquisadora, expondo seus objetivos, estou consciente de que a mesma está em processo de formação no curso de mestrado na Universidade Federal de São Carlos e, para o desenvolvimento de sua pesquisa intitulada “A importância do ‘saber de experiência feito’ na relação escolar: reflexões acerca da prática educativa a partir do conceito de dialogicidade de Paulo Freire”², necessita de vivenciar e participar de uma sala de educação de pessoas jovens e adultas.

Tenho conhecimento de que Juliana Franzi conta com a minha participação para o desenvolvimento de sua pesquisa, uma vez que a pesquisadora pretende enriquecer a compreensão de dados teóricos obtidos por meio da leitura das obras de Paulo Freire.

Dado o compromisso que a pesquisadora assumiu com o estabelecimento de uma relação baseada no diálogo e respeito, declaro que aceito a participação de Juliana Franzi, na sala de aula em que estudo, durante o período da noite (19 horas às 22 horas). Autorizo, ainda, a utilização de imagens e de dados do trabalho tanto no trabalho final como na divulgação da pesquisa.

Assinatura do/a participante

² Houve modificação, posteriormente, do título do trabalho.

**APÊNDICE D – OFÍCIO PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E
CULTURA DE SÃO CARLOS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO**

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

Fones: (016) 3351-8373 Telefax: (016) 3351.8372 - Telex 162369 -
SCUF - BR

CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil

e.mail: deme@power.ufscar.br

São Carlos, 16 de janeiro de 2006.

À Secretaria Municipal de Educação

Vimos, por meio deste ofício, solicitar a permissão para o desenvolvimento da pesquisa intitulada “A importância do ‘saber de experiência feito’ na relação escolar: reflexões acerca da prática educativa a partir do conceito de dialogicidade de Paulo Freire”, orientada pela Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello. Trata-se de uma pesquisa de mestrado, na área de Metodologia de Ensino, da Universidade Federal de São Carlos.

A pesquisa possui como objetivo a realização de um trabalho bibliográfico das obras de Paulo Freire. Tendo como ponto de partida o conceito de dialogicidade do autor, buscaremos investigar como o “saber de experiência feito” auxilia na aquisição do conhecimento escolar, isto é, analisaremos qual a importância do conhecimento que as pessoas adquirem fora do ambiente escolar para o processo educativo que se dá na escola.

Pretendemos somar à pesquisa de caráter bibliográfico a participação da orientanda, Juliana Franzi, numa sala de educação de pessoas jovens e adultas (EJA ou MOVA), uma vez que para estas o “saber de experiência feito” é bastante acentuado. Desta forma, acreditamos que, o “estar com” a turma proporcionará reflexões importantes, enriquecendo as leituras realizadas das obras de Paulo Freire.

Buscamos a realização de uma pesquisa na qual prevaleça um compromisso ético. Orientadas pelo pensamento freiriano, pretendemos o estabelecimento de relações pautadas no diálogo, visando evitar imposições de idéias.

Para que meus objetivos em relação à minha participação numa sala de educação de pessoas adultas fiquem mais evidentes, apresento, junto ao ofício, uma cópia do meu projeto de mestrado.

Contamos com a colaboração e compreensão.

Atenciosamente

Prf.^a Dr.^a Roseli Rodrigues de Mello
Departamento de Metodologia de Ensino – UFSCar
e-mail: roseli@power.ufscar.br
3351- 8663

Juliana Franzi
Aluna do Mestrado – PPGE
e-mail: julianafranzi@hotmail.com
3307-4991

**APÊNDICE E - OFÍCIO PARA O COMITÊ DE ÉTICA DO NÚCLEO DE
INVESTIGAÇÃO E AÇÃO SOCIAL E EDUCATIVA (NIASE)**

Aos membros do Núcleo de Ação Social e Educativo (NIASE)

Eu, Juliana Franzi, aluna do curso Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Metodologia de Ensino, venho, por meio desta carta, tornar explícita a minha intenção de desenvolver pesquisa numa sala de educação de pessoas jovens e adultas de uma das educadoras participantes da ACIEPE – “*Aprendizagem Dialógica na Educação de Pessoas Adultas*” – desde que esta e seus alunos e alunas estejam em comum acordo com tal, pois reconheço que o envolvimento dos participantes da pesquisa deve ser uma opção e não uma imposição, cabendo a eles e elas decidir se querem ou não participar.

Buscando a realização de uma pesquisa na qual se estabeleça um compromisso ético, creio que a declaração a vocês, membros do NIASE, é o primeiro passo a ser tomado. Cabe também a vocês discutirem e decidirem a real possibilidade de que esta pesquisa ocorra. Assim, creio que a apresentação de meus objetivos neste espaço devem ser averiguados.

Desta forma, é importante declarar que minha pretensão é realizar um trabalho bibliográfico das obras de Paulo Freire. Tendo como ponto de partida o conceito de dialogicidade do autor, busco investigar como o “saber de experiência feito” auxilia na aquisição do conhecimento escolar, isto é, trata-se de analisar qual a importância do conhecimento que as pessoas adquirirem fora do ambiente escolar para o processo educativo que se dá na escola.

À pesquisa de caráter bibliográfico, pretendo somar minha participação numa sala de educação de pessoas adultas, pois creio que, para estas o “saber de experiência feito” é bastante acentuado.

Para que meus objetivos em relação à minha participação numa sala de educação de pessoas adultas fiquem mais evidentes, apresento, junto à carta, uma cópia do meu projeto de mestrado.

Agradeço a atenção

Juliana Franzi

25/08/2005