

ANA MARIA ALVARENGA

**O CIRCULO DE *ERANOS*:
A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO OU
COMO OS CONTEXTOS PODEM GERAR PRÁTICAS
EMANCIPATÓRIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Orientador: António Teodoro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2012

ANA MARIA ALVARENGA

**O CIRCULO DE *ERANOS*:
A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO OU
COMO OS CONTEXTOS PODEM GERAR PRÁTICAS
EMANCIPATÓRIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Tese apresentada para obtenção do Grau de Doutor em Educação no Curso de Doutoramento em Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Profº Doutor António Teodoro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2012

A noite já foi mais noite,
a manhã já vai chegar.

Não vale mais a canção
feita de medo e arremedo
para enganar a solidão.
Agora vale a verdade
cantada simples e sempre,
agora vale a alegria
que se constrói dia a dia
feita de canto e de pão.

Breve há de ser (sinto no ar)
tempo de trigo maduro.
Vai ser tempo de ceifar.
Já se levantam prodígios,
chuva azul no milharal,
estala em flor o feijão,
um leite novo minando
no meu longe seringal.

Já é quase tempo de amor.
Colho um sol que arde no chão,
lavro a luz dentro da cana,
minha alma no seu pendão.

Madrugada camponesa.
Faz escuro (já nem tanto),
vale a pena trabalhar.
Faz escuro mas eu canto
porque amanhã vai chegar.

Thiago de Mello

Dedico esta tese para as crianças, para os homens, para as mulheres, para os jovens e para os idosos que ‘vivem na lona’, acampados pelas estradas do Brasil. Dedico também aos professores e professoras que acreditam e constroem uma educação significativa com estas pessoas e para estas pessoas.

Agradecimento

Eis que chega o momento final de quatro anos de trabalho, no qual colaboraram de forma direta e indireta tantas queridas pessoas que se torna difícil escrever todos os nomes. Agradeço a todas elas, mas procurarei ser breve:

. Agradeço aos meus pais: Ana Auer Alvarenga e Dermival Alvarenga, as minhas quatro irmãs e meus quatro queridos sobrinhos. É indispensável descrever o quanto todos são especiais e como me auxiliam diariamente na jornada da vida.

. Agradeço ao meu amado esposo Silvio Fonseca, que tem acompanhado nos últimos anos os momentos de aprendizagem da pesquisa que se finda.

. Agradeço ao meu orientador António Teodoro, por quem possuo grande admiração e com quem muito aprendi.

. Agradeço aos professores e professoras do programa de doutoramento. Em especial, minha gratidão a Rosa Serradas Duarte, Luiza Cortesão, Emílio Lucio-Villegas, Ana Benavente e Michel Develay.

. Agradeço ao Wagner José e sua esposa Helma Pio Mororó José, que se fizeram presentes no incentivo e nos diálogos, principalmente ao Wagner que me auxiliou na proposta inicial desta tese.

. Agradeço ao Giovani de Jesus Silva, a Elis Cristina Fiamengue, a Ana Cláudia Silva e a Antonio Fernando Gouvêa da Silva pelas indicações, incentivos e diálogos na construção do projeto inicial.

. Agradeço aos coordenadores do Projeto analisado, aos professores e professoras que se reconhecerão ao longo desta tese, sem os quais não seria possível a construção do projeto de escolarização, tampouco o projeto de pesquisa.

. Agradeço aos estimados colegas e amigos e as queridas colegas e amigas do doutoramento. Muito obrigada pela recepção calorosa em Lisboa. Muito obrigada pela amizade.

. Um agradecimento especial para as amigas Angelina Dalém, Carla Correia e Teresa Macara.

. Agradeço a Universidade Estadual de Santa Cruz, que permitiu o afastamento para a realização deste doutoramento.

. Por fim, agradeço aos que me enviaram material bibliográfico, auxiliando a caminhada: Antônio Claudio Moreira, Mônica Molina e José Eustáquio Romão.

Resumo

Estamos a vivenciar dois fatos paradoxais: de um lado, uma organização da escola instituída que gera a autoconservação das práticas do professor e, do outro, tendências nos plano científico e do discurso político que apelam ao retorno ao ator - que reconhece o professor como sujeito de seu saber e fazer. Foi neste contexto que se realizou a pesquisa subjacente a esta tese sobre a formação docente num projeto de escolarização que se fundamenta numa perspectiva de educação popular contra-hegemónica, edificada, no Brasil, como 'educação do campo'. Buscou-se compreender a vivência docente, suas percepções e aprendizagens. Desenvolveu-se a investigação a partir das questões: é possível, no contexto atual de mudanças sociais direcionadas ao processo cada vez maior de individuação docente, a formação em democracia participativa numa experiência de educação popular? Como ela se estabelece? O que ela nos ensina? A metodologia assentou na observação participativa das reuniões de planeamento, avaliação e replaneamento dos(as) professores(as) e coordenadores, numa proposta local de educação do campo - do Programa Nacional de Educação na Reforma agrária. As reuniões e escolarização ocorreram em Ilhéus/Bahia/Brasil, durante os anos de 2005-2006. As referências teóricas para a análise empírica do material coletado foram: a perspectiva da reflexão-ação emancipatória de Carr e Kemmis (1998), que compreende as instituições educacionais criadas por pressões sociais e políticas; e a concepção de emancipação desenvolvida por Freire e por Habermas, assente na ação comunicativa/dialógica. Para a análise utilizou-se o método da Análise Crítica de Discurso (ACD), cuja principal referência foi Fairclough. Nas narrativas das reuniões percebeu-se o desenvolvimento de uma polidez positiva – atos de fala que demonstram o falante desejando estabelecer o consenso com ouvinte; assinalada por estruturas modais que direcionaram para a abertura de relacionamento e participação mútua entre professores(as) e coordenadores do projeto. O conteúdo manifesto das falas amparou-se numa perspectiva de educador que se constrói na prática, e, ao mesmo tempo, a constrói, mas que, entretanto, necessita de aportes teóricos críticos no processo de embate epistémico entre os saberes da vida quotidiana concreta e os saberes científicos. A função interpessoal foi expressa pela arquitetura dialógica, permitindo um processo de construção mútua de escola e professores(as). Pode-se afirmar que a prática analisada indica que nestes tempos, de controlo intenso das instituições escolares, de competição, de solidão, é obviamente necessária a organização coletiva de professores (as), de movimentos sociais e universidades, amparados e financiados por ordenamentos legais (conquistados pela população), para consolidar e ampliar projetos críticos de escolarização, mudando, reciprocamente, escolas e professores(as).

Abstract

We are experiencing two paradoxical facts: the organization of the established school which generates the self-preservation of teaching practices and, on the other hand, there is a political and scientific trend that claims the return of the “actor” – the teacher being the subject of his knowledge and actions. It was therefore in this context, that the underlying research for this Thesis was conducted. It concerns to the teacher training in an educational project which is based on the perspective of a counter-hegemonic and popular education available to people at the Brazilian countryside – also called “Field Education”. We searched the understanding of the educational experience, its perceptions and learning. The investigation was developed from two fundamental questions: Is it possible to have the experience of a popular education system in a functioning democracy, at the light of the recent social changes that lead to a greater individuation? How is it established? What can we learn from it? The methodology was settled on the participant observation of the planning and evaluation meetings of teachers and coordinators of the National Education Program in the Land Reform in Brazil. These meetings occurred in Ilheus- Bahia- Brazil during the years of 2005-2006. The theoretical references to the empirical analyses of the material collected were: the perspective of the reflection – action emancipative of Carr & Kemmis (1998), which comprehends the educational institutions created by social and political pressures; and the conception of emancipation developed by Freire and Habermas, which is settled on the communicative-dialogical action. For the analysis it was elected the method of Critical Analysis of Discourse (CAD), which main reference was Fairclough. During the account of the meetings it was noticed the development of a positive politeness – which reveals the desire of the speaker to reach an agreement with the listener, signalized by modal structures that directed to an open and participative relationship between teachers and coordinators of the project. The manifest content of the speeches was sustained by the educator perspective, which is built on the daily practice. However, it needs some basic theoretical contributions to the epistemic struggle between concrete ordinary life and the scientific knowledge. The interpersonal function was expressed by dialogical architecture, allowing a mutual process of construction that involves the school and the teachers. The practice analyzed indicates that, more than ever, due to the massive control of the institutions, the extreme competition and solitude, the collective organization of the teachers, the social movements and the universities is necessary. They should be supported and financed by legal systems to consolidated and amplify important education projects, bringing necessary changes for schools and teachers reciprocally.

Abreviaturas, Siglas e Símbolos

ALFORJA Programa Coordenado de Educação Popular
ANFOPE Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
ANPED Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
ASSESSOAR Plan de Auto Gestion Educativa, a Associação de Estudos Orientação e Assistência Rural
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ACD análise crítica de discurso
CEAA Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEAAL Centro de Educação de Adultos da América Latina
CEB Coordenação de educação básica
CEFFAs Centros Familiares de Formação por Alternância
CEPLAR Campanha de Educação Popular da Paraíba
CNBB Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE Conselho Nacional de Educação
CNEA Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER Campanha Nacional de Educação Rural
Contag Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura-
COOPASB Cooperativa de Pequenos Produtores Agroecologistas do Sul da Bahia
CPC Centros Populares de Cultura
CPT Comissão Pastoral da Terra
CPT Comissão Pastoral da Terra
Crefal Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y Caribe
CRUB Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CTL Centro de Treinamento Litúrgico
DCE Diretório Central de Estudantes
EFAs Escolas-Família Agrícola
EMARC Escola Média de Agropecuária Regional da Ceplac
ENADE Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENERA Encontro Nacional dos Educadores da Reforma agrária
EP Educação Popular

FETAG Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FNDE Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação-
FNEP Fundo Nacional de Ensino Primário
GPT Grupo Permanente de Trabalho
GT Grupo de Trabalho
IDAC Instituto de Ação Cultural
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES Instituições de Ensino Superior
INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma agrária
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISEB Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JOC Juventude Operária Católica
JUC Juventude Universitária Católica
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MAB Movimento dos Atingidos pelas Barragens
MCP Movimento de Cultura Popular
MDA Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB Movimento de Educação de Base
MEC Ministério da Educação do Brasil
MEPF Ministério Extraordinário da Política Fundiária
MLT Movimento de Luta pela Terra
MMC Movimento das Mulheres Camponesas
MOBRAL Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNA Programa Nacional de Alfabetização
PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma agrária
PUC Pólo de Unidade Camponesa
PUC Pontifícia Universidade Católica
RENEC Representação Nacional das Emissoras Católicas
REPEM Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y El Caribe
RIPSA Rede Interagencial de Informações para a Saúde
SECAD Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECERN Serviço Cooperativo da Educação do Rio Grande do Norte

SEED Secretaria de Educação a Distância
SEESP Secretaria de Educação Especial
SEF Secretaria de Educação Fundamental
SEMTEC Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SESur Secretaria de Educação Superior
SIRENA Sistema Rádio Educativo Nacional
SPNBE Secretaria do Programa Nacional de Bolsa Escola
SUDENE Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
UESC Universidade Estadual de Santa Cruz
UFF Universidade Federal Fluminense
UnB Universidade de Brasília
UNE União Nacional dos Estudantes
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID United States Agency for International Development

Índice geral

Introdução	18
 Capítulo I - Formação docente: Entre os paradigmas de formação e o contexto formador	24
1.1- Entre a águia e a galinha	26
1.2 - Novos paradigmas sobre a formação docente	36
1.3 - Conceções de formação docente	43
1.4 - As perspectivas de formação centradas na experiência	47
1.5 - Reflexões provisórias	53
 Capítulo II- Prática emancipatória/libertadora de educação e de formação docente	55
2.1 - Educação: Emancipação e libertação	57
2.2 - Teoria da comunicação/diálogo em Habermas e Freire	62
2.3 - Prática emancipatória/libertadora de construção da escola e da formação docente	67
2.4 - Reflexões provisórias	77
 Capítulo III - A formação docente no projeto de educação popular...	78
3.1- Movimentos sociais e a Educação Popular no Brasil	81
3.2 - Apontamentos históricos da Educação Popular no Brasil	83
3.2.1 - O Movimento de Cultura Popular	93
3.2.2 - Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler	97
3.2.3 - Movimento de Educação de Base.....	99
3.2.4 - Centro Popular de Cultura na União Nacional de Estudantes	101

3.2.5 - Experiência de Alfabetização e Conscientização de Adultos - Centro Dona Olegarinha	103
3.2.6 - Campanha de Educação Popular da Paraíba	105
3.2.7 - Campanha de Alfabetização da União Nacional de Estudantes	107
3.2.8 - A Experiência de Angicos	108
3.2.9 - A Experiência de Brasília	109
3.2.10 - Plano Nacional de Alfabetização	110
3.3 - Uma nova educação, um novo professor: reflexões provisórias....	111
Capítulo IV - Educação Popular no Brasil Hoje: a Experiência da Educação do Campo	114
4.1- Educação Popular na atualidade	117
4.2 - Educação do Campo	116
4.3 - Políticas e ações de Educação do Campo.....	127
4.3.1 - A Educação no Meio Rural na LDB de 1996	128
4.3.2 - A criação do PRONERA	128
4.3.3 - Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.....	131
4.3.4 - Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo	132
4.3.5 - Resolução CNE/CEB	134
4.3.6 - A Regulamentação da Política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma agrária - PRONERA	136
4.4 Reflexões provisórias.....	134
Capítulo V - Metodologia	138
5.1 - Desenho do Estudo	140
5.2 O registro	146
5.3 - As transcrições	147
5.4 - A análise crítica de discurso (ACD).....	148

5.5 - A organização dos dados.....	151
5.6 - Procedimentos interpretativos	152
5.7 - Reflexões provisórias.....	154
 Capítulo VI - Escolarização e a Construção da Autonomia	155
6.1- Descrição geral	157
6.2 - Seleção dos professores e professoras	159
6.3 - Ações pedagógicas previstas.....	163
6.3.1 - Visitas aos Acampamentos e Assentamentos	167
6.3.2 - Identificação das situações-limite	169
6.3.3 - Estabelecimento de instrumentos de diagnóstico da realidade concreta dos educandos	170
6.3.4 - Construção dos parâmetros de acompanhamento e avaliação do projeto e da certificação dos educandos	172
6.4 - Módulos presenciais e atividades a distância.....	173
6.5 - Reuniões mensais.....	174
6.6 - Reflexões provisórias	175
 Capítulo VII - Eranos: Um banquete de pensamentos e saberes nas reuniões mensais.....	176
7.1- Reflexão-ação	178
7.2 - Organização das reuniões	184
7.3 - Organização dos módulos de escolarização	189
7.4 - Reflexões provisórias	203
 Capítulo VIII - Formação em contexto: Diálogo/comunicação e emancipação	205
8.1- A construção das relações e do 'eu' na reflexão-ação	207

8.2 - A reflexão sobre a ação social na reflexão-ação orientada	215
8.3 - Diálogo com a prática: a visita aos assentamentos e acampamentos	218
8.4 - Aprendizagens.....	230
8.5 -Reflexões provisórias.....	232
Conclusão	233
Bibliografia	238
Apêndice e anexo	CDrom

Índice de quadros

Quadro 01 - Analfabetismo no Brasil 1940-2000.....	28
Quadro 02 - Anos de estudo no Brasil – 1960-2007 (pessoas com 25 anos ou mais de idade).....	30
Quadro 03 - Nível de escolaridade no Brasil 1992-2006 (população de 15 anos ou mais de idade - % 08 e mais anos de estudos)	30
Quadro 04 - Crenças básicas de inquéritos de paradigmas.....	142
Quadro 05 - Tipos exemplares de atos de fala	153
Quadro 06 - Relação ação e interação social, e modos de linguagem.....	153

Índice de figuras

Figura 01 - Perspetivas de formação docente	43
Figura 02 - Tipos de ação social	64
Figura 03 - Diferenças e desigualdades na escola	75
Figura 04 - Conceção tridimensional do discurso	149
Figura 05 - Ética ambiental	165
Figura 06 - Mapa da Bahia – destaque mesoregião sul.....	168
Figura 07 - Espiral de ciclos auto-reflexivos na pesquisa-ação	181

Índice de fotos

Foto 01 - Visita ao acampamento (acampamento 01)	220
Foto 02 - Reunião entre professoras e comunidade (acampamento 01)	220
Foto 03 - Condições de vida – crianças (acampamento 01)	221
Foto 04 - Condições de vida – crianças 02 (acampamento 01) ..	222
Foto 05 - Plantação coletiva (assentamento 01)	224
Foto 06 – Mulheres lavando roupas (assentamento 01)	224
Foto 07 - Moradia (assentamento 01)	225
Foto 08 - Moradia 02 (assentamento 01)	226
Foto 09 - Moradia em alvenaria com energia elétrica (assentamento 02)	227
Foto 10 - Barcaça de secagem de sementes (assentamento 02) ..	227
Foto 11 - Condições geográfica – cachoeira (assentamento 02) ..	228
Foto 12 -Secagem de sementes ao sol (assentamento 02)	228
Foto 13 -Frutos para consumo (assentamento 02)	229

Introdução

Nunca se deve temer a utopia. Agrada-me dizer e repetir: quando se sonha só, é um simples sonho, quando muitos sonham o mesmo sonho, é já a realidade. A utopia partilhada é a mola da história.

Dom Helder Câmara

As atuais mudanças, instituídas em um conjunto diferenciado de relações sociais, económicas e políticas, direcionam a uma nova forma das pessoas se perceberem e agirem no mundo. Assim como em outras instituições, a escola também passa por um período de reorganização (e.g, Dale, 2008, Teodoro, 2003), de transmutação, de re-significação de objetivos.

Atribui-se maior autonomia aos estabelecimentos escolares e aos indivíduos que nela vivem, mas, ao mesmo tempo, são intensificados artifícios de padronização de processos administrativos e pedagógicos. Esse procedimento insere-se na estratégia de controlo instituída pelo Estado (Jessop, 1998) denominada de ‘controlo remoto’ ou ‘controlo a distância’ por Ball (2006). Vivencia-se o paradoxo da autonomia propiciada pela descentralização e o domínio estatal atual “pelos exames nacionais e, sobretudo, no acesso à universidade e aos seus cursos socialmente mais prestigiados” (Teodoro, 2006, p.91).

Associada ao “[...] discurso da performance, (d)a accountability (prestação de contas ou responsabilização) e (da) competitividade” (Teodoro, 2006, p. 91) uma nova cultura de educação formal é construída. Ball (2002) argumenta que a instalação dessa nova cultura advém de teorias económicas que conetam a organização e o desempenho das escolas aos seus ambientes institucionais, alterando não só o ato de ensinar, como também, a subjetividade do professor. O desempenho substitui o empenhamento (Robertson, 1996) e a extrema individuação direciona para o individualismo, para a competitividade e ao julgamento de si e dos outros a partir de princípios produtivistas.

Nesse contexto, no Brasil, assim como em outros países, na vivência das reformas no nível do Estado e educação, há intensificação do trabalho docente. Há também mudanças significativas no sentido de autonomia. No caráter imprevisível da construção e consolidação dos planos de ensino e de aula, o professor parece ser considerado o condutor dos micro-espacos de aula, entretanto, está constringido por condicionantes e controlo estabelecido por agentes e por projetos e avaliação externos.

Todavia, embora a reorganização da sociedade global siga hegemonicamente a perspectiva neoliberal e se apresente na instituição de políticas públicas que não só reorganizam a escola, mas também a forma da ação docente e do Ser docente direcionando a alienação do Eu (Ball, 2002), o pensamento utopístico sobre a formação do professor não morreu.

Para além das perspectivas hegemónicas de reforma educativa, que direcionam a individuação e inscrevem no ‘habitus’ profissional dos professores a competitividade, existe também o empenhamento no desenvolvimento de uma escola emancipatória e de um professor emancipado.

É um caso instituído nesta perspectiva contra-hegemónica que é analisado nesta tese; que é resultado da investigação de como, na construção de outra lógica de educação, professores e professoras se formaram numa experiência local de projeto educativo fundado na perspectiva da educação do campo.

O título se inspira no significado grego da palavra ‘eranos’: ‘comida em comum’, banquete em que cada participante é responsável por uma parcela de colaboração com um prato de alimento que será partilhado com os demais comensais.

O título também se inspira no sentido atribuído a ‘*eranos*’ a partir do ‘Círculo de Eranos’. A contribuição das ideias desse Círculo está em sua perspectiva de estimular e promover encontros e diálogos entre representantes de várias ciências e disciplinas, em verdadeiros ‘banquetes de pensamento’, em processos coletivos que se contrapõe a individualização e a perspectiva da racionalidade técnica como a única a explicar a realidade.

Embora a pesquisa não tenha se fundado na perspectiva da hermenêutica simbólica, desenvolvida nos ‘Círculos de Eranos’, a ideia de banquete de pensamento é representativa no caso que analisamos: o projeto de educação do campo denominado ‘Escolarização e Construção da Autonomia: uma proposta de Educação de Pessoas Jovens e Adultas para assentados e assentadas em áreas de reforma agrária’, cognominado por PECA, que ocorreu entre os anos de 2005 e 2006. Neste projeto, a escolarização foi pensada a partir da partilha de práticas e saberes, em processos reflexivos e colaborativos, objetivando a vivência da educação popular da educação do campo, numa relação dinâmica de problematização da realidade e percepção docente sobre os momentos de ensino-aprendizagem.

Em observações participativas das reuniões entre professores, professoras e coordenadores, buscou-se compreender a vivência docente, suas percepções e aprendizagens. Desenvolveu-se uma investigação que conduziu à identificação e descrição do processo de participação docente, buscando compreender se é possível, no contexto atual de mudanças sociais direcionadas ao processo cada vez maior de individuação docente, formação em democracia participativa em uma experiência de educação popular; questionando: como ela se estabelece? O que ela nos ensina?

A preocupação em pesquisar a formação docente não é recente, mas, adquiriu novo perfil e desenvolveu-se qualitativa e quantitativamente, a partir da década de 1980. Pode dizer-se que houve uma grande transformação paradigmática nos estudos sobre formação docente, com o reconhecimento da importância da experiência do professor e de sua formação em contexto.

A percepção da prática quotidiana na construção de saberes pelos professores e professoras parece lugar comum de diferentes pesquisadores nas últimas décadas. Nos debates sobre a formação, compreendida como uma das pedras angulares imprescindíveis para a renovação e mudança da escola (Gimeno, 1982, p. 77), inseriu-se uma nova preocupação: a formação contínua baseada pela ação docente e fundamentadora desta ação.

As pesquisas sobre a formação de professores desenvolvidas nas últimas décadas, ao reconhecerem que o saber docente não é só constituído por saberes pedagógicos e disciplinares desenvolvidos na formação inicial, foram essenciais para a compreensão de que a formação contínua deve estar associada ao exercício da docência e que no exercício da docência brota o saber da experiência, instituindo uma formação muitas vezes invisível, mas existente no ambiente escolar.

A importância de estudar as experiências existentes e aprender como um ‘novo professor’ pode ser construído em uma ‘nova escola’, justificou a realização deste trabalho pela necessidade inexorável de trazermos ao palco, na frente da luz, as alternativas para a formação docente em serviço que se fundamentam em perspectivas emancipatórias. Desse modo, adotou-se, nesta pesquisa, a perspectiva dialética reflexiva, no reconhecimento de que as pessoas e suas ações são causadas por suas circunstâncias e intenções, mas também de que estas são construídas pelas pessoas (Kemmis & Winkinson, 2002).

A tese foi organizada em oito capítulos, sendo que, nos primeiros quatro capítulos desenvolveu-se a problemática da tese, no quinto as opções metodológicas e nos últimos três a análise empírica, divididos da seguinte forma:

No primeiro capítulo foram descritos e analisados dois fatos importantes e paradoxais vivenciados na escola no atual momento histórico-social: a organização da instituição escolar instituída de forma a gerar a autoconservação do professor e as tendências científico-acadêmicas de retorno ao ator - que reconhece o professor como sujeito de seu saber e fazer.

No segundo capítulo está presente o entendimento do significado de emancipação adotado nesta tese e como ela pode se fazer presente no ambiente educativo.

No terceiro capítulo foi descrita a história, no Brasil, do projeto educativo caracterizado como Educação Popular (EP). Buscou-se elucidar a importância da EP no reconhecimento da subjetividade na formação, considerando a importância da experiência histórico-social que cada qual traz consigo.

Em continuidade ao terceiro capítulo, no capítulo quatro, foi analisada a educação do campo como uma experiência atual de educação popular, descrevendo a sua organização e sistematização.

No quinto capítulo o objetivo foi anunciar, explicar e justificar a escolha do caminho e dos instrumentos escolhidos para a realização desta pesquisa. Nele foram introduzidos os

conceitos da pesquisa qualitativa, de teoria crítica e da análise crítica do discurso. Procurou-se esclarecer e definir as escolhas sob a influência de uma perspectiva de uma ciência que busca colaborar com processos de transformação social em diálogo com os sujeitos do quotidiano.

No sexto capítulo foi realizada uma breve descrição do projeto de escolarização analisado, denominado ‘Escarlarização e construção da autonomia: uma proposta de educação de pessoas jovens e adultas para assentados e assentadas em áreas de reforma agrária’(PECA).

No capítulo sete, tomando a transcrição das reuniões mensais realizadas pelos professores, professoras e coordenadores do PECA, foi analisado como o processo de reflexão-ação, foi concretizado a partir do tema ‘organização’. Entendendo-se que a organização pode permitir ou cercear atos comunicativos.

No oitavo e último capítulo, a análise abrangiu fundamentalmente a apreciação das transcrições, considerando a formação na reflexão sobre a ação e para a ação a partir de leituras orientadas e da construção e materialização da escolarização no debate com educador um externo.

Por fim, concluiu-se esta tese considerando que os atos de fala apresentaram a construção/consolidação de discursos condizentes com ações comunicativas/dialógicas num estabelecimento de uma comunidade de professores e professoras e coordenadores que atuaram numa perspectiva da reflexão-ação crítica, empenhada no desenvolvimento de uma educação popular, amparada e construída com os movimentos sociais, financiada e apoiada pelo governo. Isso permitiu a consolidação e ampliação de um projeto crítico de escolarização e recíproca formação docente em serviço.

Capítulo I

Formação docente: Entre os paradigmas de formação e o contexto formador

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada.

Paulo Freire

Na última década do século passado Santos (2001) divulgou sua sensação de desassossego, a impressão de estar na orla do tempo, entre um presente a quase terminar e um futuro que ainda não havia começado. Esta sensação parecia comum a pesquisadores da educação, por isso seu texto foi amplamente citado. O desassossego, entretanto, não foi passageiro, estando a se intensificar na crise aprofundada na primeira década do século XXI. Vivemos um momento em que dúvidas sobre o futuro e a incapacidade de projeção são constantes. Crises no sistema capitalista apresentam o presente de um tempo caótico, de desesperanças políticas e económicas em países que viveram o ápice do desenvolvimento político social no século passado. Neste tempo, as palavras de Santos ressoam em cada decisão na caminhada quotidiana.

Nas transformações económicas, políticas e culturais pelas quais passamos, a história da educação também está com o seu rumo alterado. Os efeitos diretos vão desde mudanças nas políticas públicas e constituição de novos objetivos, organização da escola, transformações nas relações quotidianas das salas de aula e novas percepções da comunidade acerca de objetivos da escolarização.

Um exemplo de efeitos diretos da transformação económica e social, no campo político da educação, são a transnacionalização da educação, a crise da arquitetura escolar, a transformação da educação em “uma mercadoria a negociar no mercado global” (Dale, 2006, p. 65) e uma agenda globalmente estruturada em educação que “faz-se sobretudo tendo como centro nevrálgico os grandes projectos estatísticos internacionais” (Teodoro, 2003, p. 88).

Neste momento de crises e mudanças no âmbito escolar, os pesquisadores em educação que buscam compreender a formação docente, entraram em campo com um novo olhar. O conhecimento produzido pelos professores em seu fazer pedagógico, que foi historicamente negado, considerado saber menor, prático, e por isso sem valor epistemológico, foram e estão alocados no centro de pesquisas que dirigem-se para a compreensão da complexidade da escola, de seus sujeitos e saberes, evidenciando o valor da formação na prática (Alvarenga, 2004).

Assim, os trabalhos se direcionaram para o quotidiano e para a formação do professor em contexto, cujas práticas, como diz Certeau, “estão na dependência de um grande conjunto difícil de delimitar” (Certeau, 1996, p. 28).

Embora seja difícil delimitar o conjunto de fatores no qual se desenvolve o quotidiano do professor e sua formação, busca-se neste capítulo descrever dois fatos importantes e paradoxais vivenciados na escola no atual momento histórico-social: a organização da instituição escolar, instituída de forma a gerar a autoconservação do professor, e as tendências científicas e académicas de retorno ao ator, que reconhece o professor como sujeito de seu saber e fazer.

1.1 Entre a águia e a galinha

Os estudos sobre a complexidade da escola como espaço social significativo, em que se estabelecem relações humanas históricas em torno do desenvolvimento intencional de saberes, fazeres e valores, parecem ter se aprofundado nos apresentando novas questões e, ou, outras possíveis interpretações. Nesta instituição, em processos de resistência, de reprodução

ou de resistência e reprodução, a centralidade parece estar sobre o professor, no seu saber e no seu fazer.

Entretanto, é preciso compreender que como sujeito social, o professor é mais um ator, que está no mundo, tendo a sua consciência condicionada por este estar, independente de ter a consciência desta consciência condicionada (Freire, 2006). Assim, sob a perspectiva do professor como sujeito de produção e/ou reprodução, a formação docente pode ser comparada com a metáfora da águia e da galinha.

Conta a história que uma águia foi criada por um camponês como galinha: comia e vivia junto as galinhas e como as galinhas. Ao ser visitado por um naturalista, o camponês foi questionado sobre a presença daquele animal num galinheiro:

- Esse pássaro aí não é galinha. É uma águia.
- De fato – disse o camponês. É águia. Mas eu a criei como galinha. Ela não é mais uma águia. Transformou-se em galinha como as outras, apesar das asas de quase três metros de extensão.
- Não – retrucou o naturalista. Ela é e será sempre uma águia. Pois tem um coração de águia. Este coração a fará um dia voar às alturas.
- Não, não – insistiu o camponês. Ela virou galinha e jamais voará como águia (Boff, 1997, p. 16)

O naturalista, então, colocou a águia no seu braço e tentou fazê-la voar. Mas, ao ver suas irmãs galinhas a águia retornou ao chão, voltou a ciscar. O mesmo foi repetido algumas vezes até que o coração de águia bateu mais forte e ela voou. Foi preciso ao naturalista subir bem alto, foi preciso criar condições para que o espírito de águia pudesse acordar.

A galinha, comenta Boff (1997), expressa a situação humana no seu cotidiano nos hábitos e tradições culturais, na dimensão inevitável de limitações, de processos de reprodução para autoconservação. O arquétipo galinha representa a inconsciência da consciência condicionada. A águia, por sua vez, representa a mesma vida humana em sua criatividade, em sua capacidade de romper barreiras, em sua transcendência. Ela representa a consciência do condicionamento social, a necessidade e possibilidade de intencionalizar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar (Freire, 2006).

Entre o arquétipo águia e o arquétipo galinha, o professor se constrói em processos paradoxais: por um lado, a necessidade de autoconservação e, por outro, a urgência de edificação de outro professor e de outra escola.

A necessidade de autoconservação encontra-se presente no quotidiano do professor se desenrolando numa instituição que vivencia o que se convencionou chamar de uma grande crise: a instituição escolar.

Trabalhos recentes (Dale, 2008; Teodoro, 2003) mostram-nos que esta crise, sem precedentes, iniciada no século passado, nos dá indícios de mudanças locais e globais, direcionadas para uma nova forma de encarar a escola e de (re) pensar o seu funcionamento. Para explicar como surge esta crise, Canário (2006) descreveu as mutações da escola no século XX sintetizando-as na seguinte fórmula: vinda dum contexto de certezas, para um contexto de promessas, inserindo-se, atualmente, em um contexto de incertezas.

O contexto de certezas estendeu-se até a Segunda Guerra Mundial. Neste período, a escola funcionava como um pilar do Estado-Nação, “em um registo elitista que permitia a alguns a ascensão social, permanecendo isenta de responsabilidades na produção das desigualdades sociais” (Canário, 2006, p. 16).

O período posterior a Segunda Guerra Mundial marcou a passagem duma escola elitista para uma escola de massas em países desenvolvidos. No caso do Brasil, o número de matrículas e de frequência no ensino fundamental foi mais tardio. Como vemos no quadro 01, apenas em 1960 consegue-se alfabetizar mais da metade da população brasileira.

Quadro 01: Analfabetismo no Brasil 1940- 2000

Ano	Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade
1940	54.50
1950	50.30
1960	39.50
1970	32.94
1980	25.41
1991	20.07
2000	13.63

Fonte: IBGE, 2007.

Entre os anos de 1958 e 1964 a educação de adultos ocupou importante espaço no Brasil. Após a renúncia de Jânio Quadros, em 1961, houve a intensificação de políticas e práticas educativas de democratização da educação, naquele momento, sob princípios da Educação Popular Crítica.

Contudo, após o golpe militar de 1964, a educação passou a ser de forma hegemónica, palco e parte do projeto de desenvolvimento económico capitalista da ditadura instalada no Brasil. Foram estabelecidas relações entre a modernização da economia e a educação, associando-a com a grande promessa de desenvolvimento. Assim como em outros países de periferia e semi periferia do sistema mundial, ao aliar a educação ao projeto desenvolvimento capitalista, a formulação das políticas educativas começou a depender no Brasil, cada vez mais, da legitimação e da assistência técnica das organizações internacionais. Nesta dependência destaca-se a parceria MEC-USAID¹, que intencionava uma instrução baseada nos moldes da educação Norte-Americana.

Com a rápida difusão das teorias do capital humano para a planificação educacional, a educação se tornou um instrumento considerado importante na auto-realização individual, no progresso social e na prosperidade económica. Entretanto, enquanto no contexto mundial existiu uma escola de certezas com processo de democratização da escola após a segunda guerra mundial, no Brasil, predominava ainda a necessidade de projetos de alfabetização, com o agravante das políticas formais de educação seguirem o modelo internacional, muitas vezes desconsiderando as experiências locais.

Quando na década de 1980 a América Latina vivenciou uma grande crise económica, a década perdida de Philip McMichael (1996), presenciava-se, no Brasil, a contraditória euforia da democratização e a insegurança da hiperinflação. A título de exemplo, na década de 1980 a inflação média anual foi de 330%, aumentando significativamente entre os anos de 1990 a 1994 para uma média anual de 764%.

Nesse contexto, seguiu-se a tendência mundial de uma escola de incertezas, com efeitos cruzados do acréscimo de qualificações, acréscimo de desigualdades, desemprego estrutural de massas, precariedade do trabalho e desvalorização dos diplomas escolares – este último sentido mais recentemente, visto que a escolaridade de sua população seguiu a passos lentos. A média dos anos de escolarização entre 1960 e 1980 não ultrapassavam quatro anos, não chegando a seis anos nas duas décadas seguintes. Nos anos seguintes houve um aumento progressivo do tempo de escolarização, com médias baixas no contexto internacional (quadro 02).

¹ Fusão das siglas do Ministério da Educação do Brasil (MEC) e United States Agency for International Development (USAID).

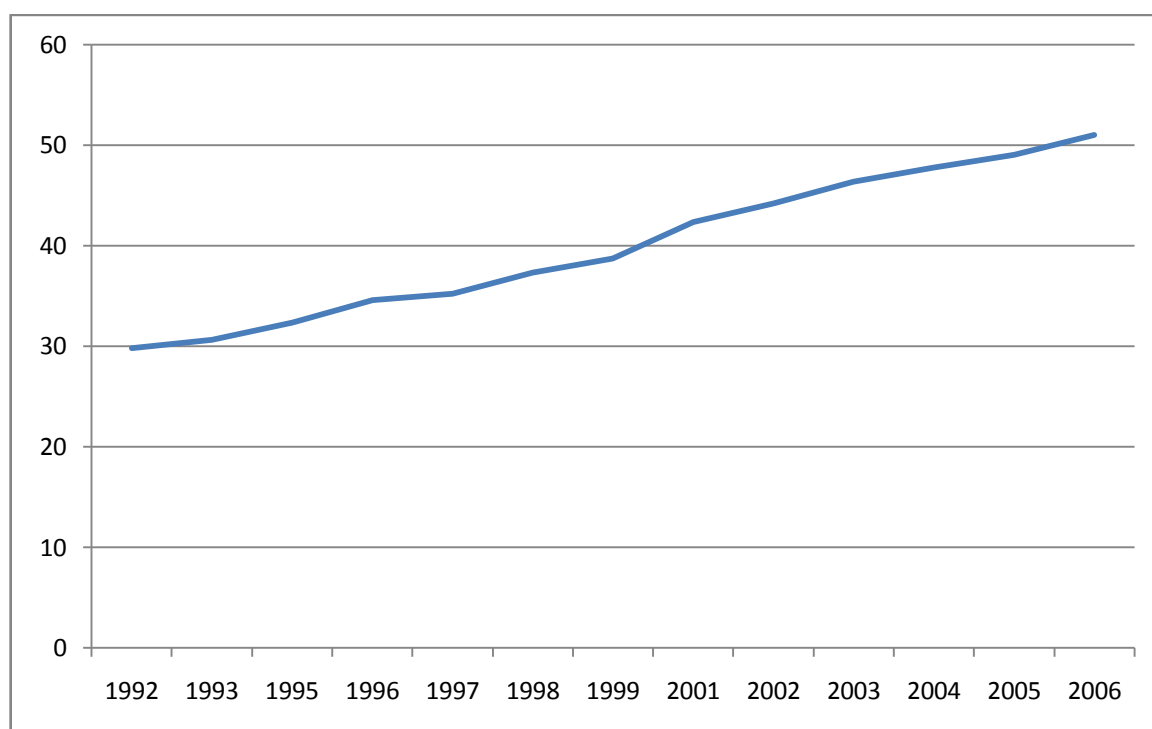
Quadro 02: Anos de estudo no Brasil 1960-2007
(pessoas com 25 anos ou mais de idade)

Ano	1960	1970	1980	1991	2000	2003	2004	2005	2006	2007
Média	3,4	2,4	3,6	4,9	5,9	6,3	6,4	6,5	6,7	6,8

Fonte: IPEA ²

Percebemos com estes dados que embora o século XX seja considerado aquele que marcou o triunfo da escolarização (Canário, 2006), o mesmo não ocorreu no Brasil em termos quantitativos. A título de exemplo, o IBGE registou que apenas em 2006 a metade da população brasileira acima de 15 anos de idade alcançou os oito anos de ensino fundamental³ (quadro 03).

Quadro 03: Nível de escolaridade no Brasil 1992-2006 (população de 15 anos ou mais de idade – %08 e mais anos de estudos)



Fonte: IBGE

² Razão entre a somatória do número de anos de estudo completados pelas pessoas que tem 25 ou mais anos de idade e o número de pessoas nessa faixa etária.

³ No Brasil, o ensino fundamental era de 8 (oito) anos até a primeira metade do século XXI. A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

É preciso ressaltar que houve influência internacional na sistematização de políticas públicas em educação no Brasil, mesmo reconhecendo que a expansão da escolarização básica foi e é heterogênea no globo terrestre. Assim, a passagem do processo de escolarização da euforia ao desencanto em países como o Brasil, que ainda não vivencia a democratização plena da educação, dá-se também pela importação de discursos e práticas externas.

Em traços gerais, pode-se dizer que a escola brasileira está a se desenvolver em respostas a problemas internos e também por pressões externas de um sistema que vivencia, segundo Teodoro (2003), uma dupla crise: de regulação, porque não cumpriu eficazmente o seu papel de integração social; e de emancipação, porque não cumpriu a promessa de mobilidade social, desenvolvimento e igualdade, aguardada por diversas camadas sociais.

A arquitetura escolar, que durante muito tempo esteve fundamentada em relação e função com a modernidade, com os problemas fundamentais do capitalismo, com a gramática da escola, com a relação da identidade nacional (Dale, 2008), está abalada e precisando ser reconfigurada. No cerne da problemática está o fato de que “[...] quanto mais às sociedades se escolarizam, mais se confrontam com problemas de ordens social e ambiental que configuram autênticos impasses da civilização” (Canário, 2006; p. 12).

Embora no campo científico autores como Canário et al. (2001), argumentem que o tratamento da crise da escola não pode ser realizado como um conjunto de disfuncionamento da instituição escolar, aos quais seria possível dar uma resposta de natureza técnica, não é isso o que está ocorrendo. Busca-se, na atualidade, em novas diretrizes e políticas públicas de educação, tratar as mutações da escola - o não cumprimento dos papéis a ela destinados, as alterações significativas do plano social e da natureza política do Estado - de forma técnica, desconsiderando que se figura um problema de legitimidade da instituição escolar.

Na combinação de exigências de mudança com um ponto de partida constituído por uma base técnica imutável, percebe-se a proliferação da procura de ferramentas de avaliação da educação. Na busca errônea de uma resposta de natureza técnica, a crise de legitimidade da escola está a ser percebida como um problema de eficácia do funcionamento de cada escola em particular.

Tomando emprestada a metáfora de Canário (2006) e Barroso (2004), pode-se dizer que este período de transformações no contexto de trabalho e de formação docente direciona o

professor para o olho do furacão “cuja turbulência afeta a escola e a educação em geral” (Barroso, 2004, p. 50).

Em um processo de responsabilização docente aos problemas enfrentados pela escola, uma ferramenta que está a ser muito utilizada é a tecnologia da performatividade de mercado, que estabelece a competitividade e o produtivismo. Na vivência dos elementos que compõe esta tecnologia, a possibilidade de produção crítica da experiência e saber do professor, sua natureza utópica singular, está sepultada. As ferramentas de avaliação e controle não apenas reformam a escola, mas também, o professor.

Pela necessidade de autoconservação em ambiente de crise e sob controle cada vez mais intenso forma-se um novo tipo docente: um ser solitário, cujo papel parece ameaçado pelos colegas, pelos alunos, pela comunidade. Ball (2002) sustenta que a reforma do professor funda-se em quatro elementos essenciais: o aparecimento da liberdade, as novas tecnologias políticas, a luta pela visibilidade e as fabricações.

O aparecimento da liberdade é estabelecido no discurso da autonomia que torna indispensável no papel docente – individual - a função de agente de mudança. Todavia, a inscrição deste discurso associado com as novas tecnologias políticas, que instalam metas e incentivos externos à escola para a planificação e a ação institucional do professor, geram a atomização e uma crescente solidão e exclusão na vida docente (Correia & Mattos, 2001; Contreras, 2003). Na organização de novas tecnologias vê-se hoje, sob a legitimação da tecnologização, a privação e a intensificação da racionalização do trabalho (Nóvoa, 1999).

Como exemplo destes processos de controle no Brasil, vê-se os professores sendo avaliados e incentivados financeiramente a partir do princípio da meritocracia. Esta avaliação surge dando um bônus salarial àqueles que melhor se destacam com projetos e ações que conservem a escola (normalmente 25% do professorado).

Em publicação recente uma revista brasileira leiga, de circulação nacional, destaca-se o seguinte trecho:

A adoção de mecanismos simples para premiar os mais eficientes e talentosos profissionais em escolas merece atenção por sinalizar, antes de tudo, uma mudança numa velha mentalidade ainda arraigada na educação brasileira: a de que todos os professores devem ganhar o mesmo e sempre mais — à revelia do mau desempenho em sala de aula e também do que mostram as pesquisas científicas. Uma das mais detalhadas, conduzida pelo economista Eric Hanushek, da Universidade Stanford, nos Estados Unidos, conclui: Sem meritocracia, não há como atrair as melhores cabeças de um país para a docência (França, 2010; s/p).

O princípio da meritocracia associado ao da qualidade da escola está a reeditar a perspectiva desenvolvimentista da educação com um peso evidente no docente, responsabilizando-o e exigindo dele o cumprimento da promessa do desenvolvimento económico e social. Mesmo sem dados estatísticos significativos, o autor do texto defende que:

Os especialistas concordam, porém, que a implantação da meritocracia numa centena de municípios brasileiros e em estados como São Paulo, Minas Gerais e Pernambuco começa a reverter em favor do ensino. Avalia o economista Cláudio Ferraz, à frente de um estudo sobre o assunto no Banco Mundial: A adoção desse princípio significa uma mudança de cultura tão radical na condução de uma escola que, apesar de recente, não é exagero afirmar que já está beneficiando a sala de aula (França, 2010).

Os debates dos presidenciais ocorridos em 2010 também não perderam esse foco. A perspectiva da meritocracia foi colocada em evidência como uma ação positiva a ser tomada no campo educativo nas políticas de valorização do professor. Este fato esteve presente tanto nos discursos dos candidatos à presidência filiados aos partidos de direita, como de centro esquerda e de esquerda.

Entretanto, o que é evidenciado como um plano de valorização docente possui em si efeitos que podem ser perversos. Além de não resolver o problema da legitimidade escolar, dado pela tentativa de tratar os problemas da escola como problemas técnicos, principalmente de eficiência da ação docente, as políticas meritocráticas de valorização docente também estão a ser utilizadas para o processo de desmobilização sindical.

O discurso da ideologia meritocrática direciona para a ideia de que as pessoas devem ser recompensadas com energia, status e acesso a bens materiais em função do seu mérito. Por trás desse discurso, que é considerado neutro, encontra-se a justificação de uma organização social fragmentada e desigual.

O movimento da meritocracia está, portanto, associado diretamente com processos avaliativos e tem se instalado de diferentes formas em todos os níveis de ensino. Assim como outros movimentos associados com a performatividade de mercado, ele gera a luta pela visibilidade, propiciada pela incerteza e a instabilidade de ser julgado por diferentes maneiras, por diferentes meios, através de diferentes agentes e agências, assim como, a

exigência dos professores terem de mostrar desempenhos excelentes, ou pelo menos credíveis, em momentos de revisão, avaliação/apreciação e inspeção (Ball, 2002).

Na atualidade, os principais elementos apreciados no Brasil são: o desenvolvimento de projetos em educação básica que permitam o desempenho educacional, medidos principalmente pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica); o desenvolvimento de cursos superiores que estejam a frente do ranking das Universidades a partir das notas do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes); a produtividade -em quantidade- de artigos científicos em revistas de impacto, no caso dos professores de pós-graduações lato-senso⁴. Estes processos avaliativos direcionam a competitividade entre os docentes e instituições, substituindo as relações autênticas e as parcerias pelo produtivismo (Ball, 2002).

Na competitividade por bônus no salário mensal, por uma bolsa de produtividade científica, por um financiamento de projeto, não é preciso ser bom, é necessário **ter** mais que o colega: mais alunos aprovados, mais artigos publicados, mais participações em eventos, etc. Enfim, é preciso **ter** mais e não **ser** mais.

A partir desse processo se estabelece e se explica aquilo que Ball denomina por fabricação. Os sujeitos ou instituições estão realizando uma seleção entre várias representações ou projeções possíveis de organização ou de pessoa quando precisam ser avaliados. Vale criar estratégias para **ter**. Para ser alvo de uma auditoria é preciso ser auditável (Ball, 2002).

As fabricações, diz o Ball (2002), são profundas e paradoxais: elas são uma fuga, uma fachada calculada para dar uma boa impressão, que exclui aquilo que não se adequa ao que deseja ser representado ou transmitido. Por esse motivo, a representação torna a realidade mais opaca ao invés de permitir a transparência nos processos públicos de avaliação. Assim, autenticidade passa a ser substituída pela plasticidade (Teodoro, 2006).

A utilização do modelo de meritocracia para avaliar e incentivar professores direciona para: (i) a abertura de um espaço de competição que ao invés de permitir a organização coletiva de docentes e de escolas com o objetivo de melhoria da educação, gera a

⁴ Para além da competitividade docente, a ciência também perde na falta de rigor científico. No artigo “Morte por Capes” Thomaz Wood Jr.(2010), denuncia que em busca de “pontinhos na Capes” induz a uma prática da quantidade em detrimento da qualidade.

individação e fragmentação dos movimentos educativos; (ii) o modelo de ‘igualdade’ que ignora as diferenças locais e estruturais das escolas, desenvolvendo um tratamento dos desiguais como se fossem iguais, determinando a responsabilização do professor pelo seu fracasso e pelo fracasso da escola; (iii) a opinião de que apenas parte dos professores tem o direito, por mérito, de receber incentivos salariais, produzindo necessidades de diferenciação, instituindo, entre outras coisas, a busca em quantidade de conhecimentos e ou certificações.

As orientações reformistas de feição neoliberal ao defender, cada vez mais, para o Estado um papel mínimo, atribuindo à sociedade civil e ao mercado o papel de protagonista na gestão económica⁵, avaliando e premiando aqueles que melhor atuarem, transforma a aprendizagem e suas oportunidades em vantagens competitivas. Dessa forma, o professor age “a partir de um novo paradigma de aprendizagem individual, capaz de funcionar como um seguro contra todos os riscos, subscrito por um indivíduo útil, só, altamente competitivo e performante” (Lima, 2007, p. 20).

Na vivência do professor nesta lógica económica e empresarial, que toma conta do espaço escolar, há uma mudança na dinâmica de ação e formação. Entre a invenção de si e do seu papel social, ao compararmos a construção identitária do professor com a dinâmica do surf em um ir e vir com as ondas, ora sobre a prancha, ora sob a prancha e a onda (Alvarenga & Teodoro, 2009), no domínio da dinâmica da performatividade de mercado, o professor parece ficar mais sob a onda que sobre ela, com o afogamento iminente.

João Barroso (2004), ao escrever sobre os novos modos de regulação e a sua influência na formação docente em contexto, defende que o estatuto social do professor diminuiu, a sua identidade profissional diluiu-se, a legitimidade institucional do seu trabalho está posta em dúvida e eficácia dos seus métodos de ensino contestada.

As mudanças da escola e os processos de controlo e avaliação, que estão sendo implementados, são em si formadores. Este processo de mudança pode ser pensado como o que Fairclough (2001) denominou por inculcação, instituída a partir da retórica - em que os professores aprendem novos discursos e como usá-los para determinados fins, muitas vezes com expressões vazias do seu conceito original, ao mesmo tempo em que mantém uma distância a partir dos discursos. Assim, percebe-se a formação de estratégias para autoconservação em uma escola organizada a partir da demanda do mercado capitalista.

⁵ Nota-se que há uma grande diferença entre o protagonismo nas decisões políticas e na gestão económica, aqui compreendida no sentido mínimo, cabendo a população comum fazer cada vez mais com cada vez menos, enquanto o Estado diminui sua responsabilidade com a classe de trabalhadores.

Por sua vez, se por um lado se institui um discurso de reorganização da escola sob fundamentos técnicos, não alterando significativamente sua referência epistemológica, a sociedade está a viver um quadro de problemas ambientais, políticos, económicos e culturais que aumenta a importância de uma educação na difícil jornada de contribuir com a construção de uma nova organização social (Canário, 2006).

1.2 Novos paradigmas sobre a formação docente

Ao mesmo tempo em que a instituição escolar está a passar por um processo de crise e reconfiguração, erigindo na vida docente a necessidade de novos saberes e fazeres em um processo de autoconservação, vivenciamos um tempo em que novos olhares são forjados sobre o professor, seu saber e seu fazer, enfatizando-se, nas últimas décadas, um processo de valorização da experiência docente em sua formação.

Verifica-se o fortalecimento de pesquisas no campo da formação docente que buscam compreender a complexidade da escola, de seus sujeitos e saberes, colocando em evidência o valor da formação na prática, da construção do conhecimento a partir do dia-a-dia docente. Marcelo-García (1999) defende que, hoje, poucos estariam dispostos a negar que o aperfeiçoamento docente e da instituição escolar são duas faces da mesma moeda.

Mas nem sempre foi assim. Até a primeira metade do século passado, no campo académico e concetual, houve a preponderância de perspetivas de formação docente fundamentadas na racionalidade instrumental. Elas instituíram uma forma de ver e ser do professor alicerçadas na ideia de produção e aplicação do conhecimento sob os princípios orientadores da ciência moderna.

Isso significa dizer que a formação aparecia totalmente sujeita ao processo social hegemónico⁶, convertendo-se num instrumento em que o professor era visto como mediador de um saber de outrem. Esta racionalidade possui um valor operativo, cujo papel que desempenha, no domínio das pessoas e da natureza, funciona como um critério exclusivo na construção de técnicas, saberes a um grupo de especialistas (Horkheimer, 1973).

Como instrumento de domínio e de economia do pensamento docente, a formação fundamentada na razão técnica instrumental aliena o professor, transformando-o em escravo

⁶ O termo hegemonia, sob a acepção de António Gramsci, significa a direção intelectual e moral unida ao domínio do poder político social.

de instrumentos que permitem a consolidação de sua profissão. Estes instrumentos são os saberes produzidos fora de si e de sua realidade concreta de ação profissional.

Sob influência da psicologia behaviorista e da sociologia de inspiração funcionalista, esta perspectiva de formação centra-se na ideia de que os comportamentos humanos aparecem como “...determinados por dados estruturais, alheios à intencionalidade e à subjetividade dos sujeitos” (Canário, 2000, p. 40)⁷. Então, os modelos de formação são organizados previamente. A formação inicial é considerada como momento de preparação para o exercício de uma vida profissional inteira, e a formação contínua é aquela que ocorre em espaços específicos com professores e ou palestrantes que têm como responsabilidade transmitir conhecimentos responsáveis apenas por remediar a obsolescência dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, fundamentada em uma visão fabril dos saberes, fruto duma sociedade em que há ocupação privilegiada das pesquisas científicas e eruditas no papel essencial na produção de saberes válidos e credíveis (Tardif et al., 1991).

Como sistemas socialmente organizados e distinguidos de produção e veiculação de conhecimentos, as pesquisas científicas apareceram como solidárias ao sistema de formação da educação em vigor, separando aquele que produz e aquele que aplica o conhecimento.

Com o advento da crítica a ciência moderna, houve uma crise no âmbito dos conceitos de conhecimento e também de formação, permitindo a construção das perspectivas mais flexíveis que consideram a intencionalidade e subjetividade docente. Para Canário (2000), o aparecimento de novos modelos de formação foi favorecido quando o modelo linear e cumulativo de produção e consumo de saberes, colocado em causa nas manifestações do modo interativo, em sucessivos momentos de formação e de trabalho associados.

Em contraposição ao modelo de produção dos saberes sob a perspectiva da visão fabril, os novos modelos de formação partem de uma reflexão contextualizada, percebendo o professor como sujeito de sua aprendizagem (Nóvoa, 1999). Fundamentados na psicologia cognitivista e no paradigma sociológico interacionista, estes novos modelos instituíram uma visão de professor como um Ser Humano – inacabado - que constrói e reconstrói seus saberes na relação com o contexto e a interpretação que realiza desse contexto.

Isso não significou, necessariamente, a generalização de mudanças práticas no redigir propostas e diretrizes curriculares de formação inicial e contínua. Mas, instituiu novos conceitos e algumas experiências que estão sendo essenciais para repensar a formação.

⁷ A afirmação de Canário reporta-se a educação de adultos.

Como determinantes desta mudança paradigmática, destacaram-se: as reformas curriculares baseadas nas “secondary modern schools,” durante a década de 1970; o movimento de profissionalização docente e as pesquisas influenciadas pelas correntes sociológicas e psicológicas que começaram a fazer parte do debate científico nas últimas décadas, nomeadamente, as abordagens interpretativas, interacionistas, da sociologia do trabalho e das profissões.

No contexto de reforma curricular das escolas inglesas, dentro de um sistema educativo diferenciado, surgiu o movimento de professores como investigadores (Elliott, 1991)⁸⁸. Foram evidenciadas experiências baseadas na escola que deixavam implícitas novas concepções de aprendizagem, de ensino e de avaliação.

De seu ponto de vista biográfico, Elliott (1991) descreveu que no contexto desta reforma os professores organizaram “las teorías del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación en asambleas y no de nuestra formación profesional en las universidades y centros superiores de educación”(p.19), conforme era esperado na época.

O movimento de profissionalização dos professores marcou a década de 1980. A título de exemplo, nos Estados Unidos, os principais temas de debate do “The Holmes Group” durante os últimos anos da década de 1980 deram destaque ao professor como sujeito, propondo colaborações de professores da escola, o desenvolvimento profissional do professor, e parcerias organizacionais entre escolas e universidades (Yinger & Hendricks, 1990).

No relatório do Fórum Carnegie consta a afirmação de que a profissionalização docente é a esperança para um estabelecimento de novos padrões de excelência. O relatório também conduziu para a necessidade de reforma do ensino, principalmente nas normas, incentivos ao docente, melhorias do ambiente de ensino, melhorias salariais e reestruturação da formação.

Em Portugal, nesse mesmo período, na busca do equilíbrio de habilitações académicas e pedagógicas entre os professores, sob a pressão convergente do poder político e do movimento sindical, houve uma série de esforços para o desenvolvimento da profissionalização em exercício e formação em serviço. No entanto, Nóvoa (1995) aponta que, em termos gerais, este esforço não introduziu dinâmicas inovadoras na formação, nem do ponto de vista organizativo e curricular, nem no ponto de vista concetual. Foi, contudo, o ensaio de formações centradas na escola posteriores.

⁸⁸ A esse respeito ver também Stenhouse, 1975.

No Brasil, com a participação ativa da comunidade acadêmica, a dimensão profissional da docência foi incluída na Constituição Federal de 1988, pelo art. 206, inciso V. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, instituiu três questões significativas: a alteração da expressão profissional do ensino, utilizada na constituição de 1988, pela expressão profissional da educação; a orientação para um plano de formação de professores da escolarização básica em Ensino Superior e a determinação da responsabilidade dos Institutos Superiores de Educação para manutenção de programas de educação contínua (Brasil, 1996).

Entidades de caráter político, científico e acadêmico, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação – ANFOPE - e a Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED-, participaram ativamente deste processo. Elas indicaram o reconhecimento de que a atuação docente requer não somente formação específica, mas que a dimensão profissional pressupõe, também, a definição de patamares mínimos de acompanhamento, controlo e avaliação de desempenho na tarefa docente.

Contudo, foi no espaço de tempo entre a aprovação da Constituição de 1988 e da LDB (1996), que se realizou uma importante conferência que instituiu o plano decenal – 1993 a 2003: a Conferência nacional de educação para todos. Sobre esta Conferência, Pimenta (2002) chamou a atenção para que, pela primeira vez, nos anos recentes, se colocou em pauta, no âmbito governamental, a indissociabilidade entre qualidade de formação, condições de trabalho e de exercício profissional.

Também na década de 1980 se intensificaram as pesquisas sobre o cotidiano escolar no Brasil, acompanhando as tendências européias, canadense e as norte-americanas. A produção acadêmica na área da educação foi significativamente impulsionada pela criação e consolidação de cursos de Pós-Graduação em Educação. Pimenta (2002) descreveu que muitos destes programas tiveram expressiva contribuição na análise crítica da educação brasileira, privilegiando um referencial marxista gramsciano.

Entretanto, em princípio, as pesquisas sobre formação docente foram realizadas com um olhar hierárquico do pesquisador sobre a escola, sobre as ações docentes e sobre o professor. Mas, aos poucos, houve abertura à influência das correntes interpretativas, interacionistas, da sociologia do trabalho e das profissões. Assim, o professor foi sendo reconhecido como sujeito social - olhar intensificado pelas perspectivas de análise sob referência da abordagem do saber docente, da reflexão-ação e do professor pesquisador, entre outras.

As correntes interpretativas, interacionistas, e as correntes da sociologia do trabalho e das profissões, estão situadas num contexto de mudanças significativas no campo das Ciências Humanas e Sociais. A partir dos estudos de Tardif (2000) e Borges (2002) pode-se citar as seguintes mudanças:

- (i) O enfraquecimento do positivismo e do racionalismo, nomeadamente pelo desenvolvimento de correntes críticas, resultado da busca de uma racionalidade mais ampla e flexível, capaz de dar conta da multiplicidade e diversidade dos saberes humanos;
- (ii) As novas problemáticas em Ciências Sociais, desenvolvidas pelas novas sociologias centradas nos atores da construção do mundo quotidiano, na interação, nos saberes, crenças e conhecimentos da vida comum;
- (iii) Os novos enfoques no campo da Psicologia, assente nos Estados Unidos no desenvolvimento do cognitivismo e na Europa a ampla divulgação do construtivismo piagetiano e da psicologia social.

Estes enfoques e perspectivas, ao influenciarem as pesquisas sobre a formação docente, deslocaram o valor do saber científico para o saber da experiência do professor. Fato que foi resumido por Nóvoa na frase: “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1995, p. 25).

Apesar das expressões como ‘prática reflexiva’ e ‘pesquisa-ação’ receberem atenção académica mesmo durante os anos de 1930 e 1940 (Lewin, 1936; 1945; 1946), a discussão em torno do reconhecimento da experiência docente tomou uma expressiva dimensão académica na década de 1960 e 1970 em países como Estados Unidos e Grã-Bretanha. Entretanto, o reflexo no Brasil foi mais evidente a partir da década de 1990, tendo três elementos fundamentais: o artigo de M. Tardif, C. Lessard e L. Lahaye, publicado em 1991 (Ludke, 2001; Alves, 2007); a divulgação do livro organizado por António Nóvoa, de 1992 (Pimenta, 2005); e a divulgação do livro de Perrenoud (1993).

Originalmente publicado em *Sociologie et Sociétés*⁹, o artigo escrito por Tardif, C. Lessard e L. Lahaye, inseriu o reconhecimento ampliado da experiência dos professores na construção do seu saber e fazer. O saber docente foi classificado como um saber plural, “formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação

⁹ Tardif, M.; Lessard, C. & Lahaye, L., (1991). Les enseignants des ordres d’enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d’une problématique Du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, v. 23, nº 1, 55-69.

profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991b, p. 218). A articulação entre a prática docente e os saberes, analisada pelos autores, aponta para o fato de que destes três pólos de saberes descritos apenas a experiência não se situa numa relação de exterioridade com a prática docente.

O livro coordenado por Nóvoa (1992) trouxe ao público as ideias de Nóvoa, Popkewitz, Marcelo-García, Schön, Pérez Gómez, Zeichner e Chantaine-Demilly. Os artigos, centrados em problemáticas distintas, tinham como tema comum a formação de professores.

Nóvoa defendeu que era preciso trabalhar em novos modelos e práticas de formação, instituindo uma formação pela experimentação, inovação e ensaios de novos modos de trabalho. O autor propôs uma perspectiva ecológica de mudanças interativas dos professores e dos contextos, defendendo as práticas de formação centradas nas escolas, no processo de desenvolvimento pessoal (do professor) e organizacional (da escola).

Popkewits centrou-se no tema profissionalização na formação de professores, clarificando os paradoxos do termo e de sua associação direta a reforma educativa. Marcelo-García analisou a contribuição da investigação sobre o pensamento do professor. Destacando as expressões ensino reflexivo e professor reflexivo, o autor elencou resultados de investigação que assinalam a necessidade de aprofundar o conhecimento das estratégias e procedimentos da formação docente baseados mais na intuição e na experiência docente, defendendo a colaboração entre universidades e escolas no desenvolvimento de atividades de formação centradas na prática educativa. Schön defendeu o desenvolvimento da formação do professor centrado na prática reflexiva, fazendo uma analogia com o artesão que aprende fazendo; entretanto, o autor destaca o conflito epistemológico entre o movimento crescente desta perspectiva de formação e o ressurgimento da racionalidade técnica nas Universidades. Pérez Gómez analisou o processo de autoformação do professor, reconhecendo sua prática e a investigação na ação. Zeichner evidenciou os obstáculos para o desenvolvimento da aprendizagem do professor, considerando os problemas do enfoque na sala de aula como local de referência do “*practicum*”. Chantaine-Demilly analisou os modelos de formação contínua a partir de modelos tipos e propôs estratégias de mudança, enfatizando as formações do tipo interativo-reflexivo como as mais eficazes no plano coletivo da formação contínua.

O livro de Perrenoud (1993) é um apanhado de 10 textos escritos pelo autor em momentos distintos. As três temáticas centrais deste livro são: a prática pedagógica, a formação de professores e a profissão docente. Para Perrenoud a prática pedagógica se

constrói na bricolage, dirigida pelo *habitus* do professor. O autor defende uma formação docente que priorize modelos clínicos baseados na articulação teoria e prática, valorizando a investigação como modo de apropriação ativa de conhecimentos, atentando para uma investigação constituída como prática refletida. O autor faz a opção pelo termo profissionalização docente, defendendo que pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula e na colaboração didática entre os colegas. Para Perrenoud, pensar a prática é “pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente” (p.200).

É importante destacar, além destas obras, a participação de brasileiros em eventos científicos e acadêmicos internacionais que tratavam sobre a temática da formação docente, como, por exemplo, de Pimenta e Libâneo no I Congresso sobre Formação de Professores de Língua e Expressão Portuguesa, que foi realizado em Aveiro - Portugal, no ano de 1993.

Outro fato importante, neste intercâmbio internacional, foi a vinda de importantes pesquisadores como Nóvoa, Alarcão e Tardif ao Brasil. Uma visita mais alongada foi realizada por Tardif, no início do século XXI, quando atuou como professor visitante da PUC-RJ, PUC-RS - Pontifícia Universidade Católica, respectivamente do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul- e UFF – Universidade Federal Fluminense -, proferindo aulas para um seleto grupo de alunos dos Programas de Mestrado e Doutorado destas Universidades. Aos poucos, este grupo disseminou seus textos e conhecimentos.

Os trabalhos de Tardif (1991a, 1991b, 1999, 2000, 2001), além de contribuírem para o desenvolvimento do discurso do saber docente nas pesquisas brasileiras, tiveram o mérito de realizar sínteses explicativas sobre a tendência de reconhecimento do saber da prática, sobre a prática e para a prática.

Percebe-se assim, que intercâmbios internacionais permitiram a incorporação de enunciados, no campo das pesquisas e projetos de ação na formação docente no cotidiano brasileiro, como epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimentos e competências (Alves, 2007).

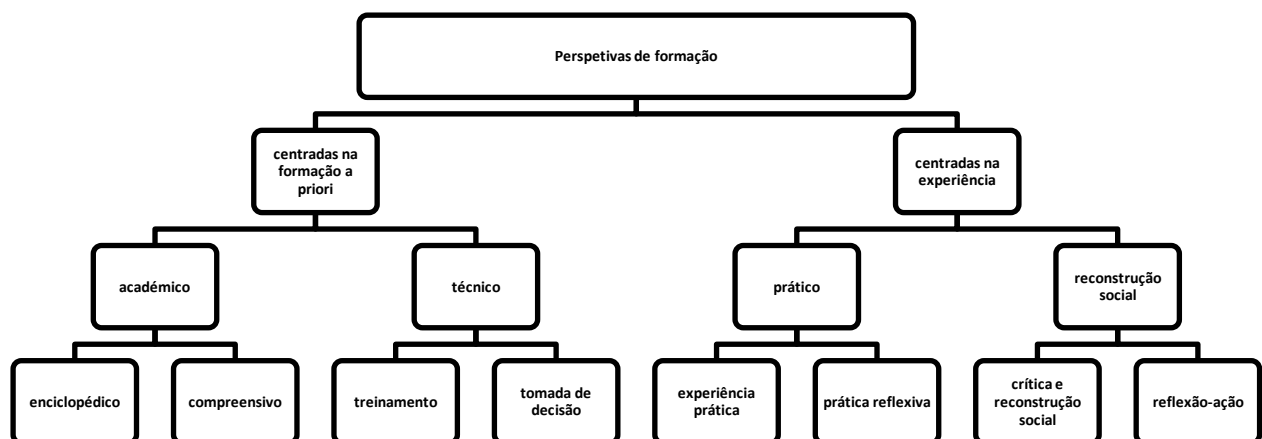
1.3 Concepções de formação docente

Nas últimas décadas, houve um processo de valorização do saber e conhecimento docente em sua formação em contraposição a perspectivas forjadas sob referência da

racionalidade instrumental, direcionado a concepções de formação centradas na experiência. Passaram a conviver no cenário social concepções de formação docente centradas na formação a priori, adquirida pela aquisição de conhecimentos e competências produzidos por outrem, nos cursos de formação inicial e contínua; e concepções de formação docente que consideram o professor como sujeito social, que produz e re-significa os conhecimentos e competências na experiência quotidiana, em diálogo com a experiência passada e as projeções futuras, nas relações que estabelece com os outros no mundo e com o mundo.

Balizada na análise realizada por Marcelo-García (1999), sobre as diferentes orientações conceituais na formação de professores, foi possível construir a seguinte representação gráfica (figura 01):

Figura 01: Perspetivas de formação docente



As concepções centradas na perspectiva da formação a priori estão fundamentadas na razão técnica instrumental, em que as ideias e os conhecimentos são instrumentalizados. De

acordo com Horkheimer (1973) quanto mais as ideias tornaram-se automáticas e instrumentalizadas, no processo instituído pela razão técnica instrumental, menos as pessoas viram e vêem nelas pensamentos com significado próprio, assim, as pessoas são consideradas coisas ou máquinas. Sob esta perspectiva, se destacam, no âmbito da formação docente, as concepções acadêmica e técnica.

Na concepção acadêmica, o docente é concebido como um especialista das diferentes disciplinas que compõem a cultura. Sua formação vincula-se estreitamente ao domínio dos conteúdos que sua disciplina deve transmitir. Dois enfoques são apresentados por Marcelo-García (1999) nesta concepção: o enfoque enciclopédico e o enfoque compreensivo. No enfoque enciclopédico, concebe-se o conhecimento do professor como uma acumulação de produtos científicos e da cultura. No enfoque compreensivo, o professor é concebido como um intelectual que deve compreender a estrutura da matéria e entender a forma histórica e evolutiva dos processos e vicissitudes de sua formação como disciplina desenvolvida por uma comunidade acadêmica. Neste segundo enfoque a compreensão de formação é mais abrangente, incluindo conhecimentos gerais de História e Filosofia da Ciência. O professor é formado tendo-se em conta que deve ter conhecimento sobre o conteúdo, a estrutura e os processos de ensino da disciplina. Entretanto, nos dois enfoques a formação docente assenta nas aquisições da investigação científica, quer seja da disciplina ou da didática, produzidos por outrem.

Na concepção técnica, a formação docente é determinada por sua instrumentalidade e os conhecimentos são concebidos em níveis de hierarquia, da ciência básica à aplicada. De acordo com Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2002) e Schein (1973), há três componentes do conhecimento profissional neste conceito: uma componente da ciência básica ou disciplinar subjacente a prática; uma componente de ciência aplicada, de que deriva procedimentos quotidianos de diagnóstico e solução de problemas (a didática); uma componente de competências e habilidades para a comunicação. Nos programas profissionais, de acordo com Schein (1973), geralmente o currículo de formação profissional começa com um corpo de ciência comum e básica seguindo as ciências aplicadas. Quanto aos componentes de competências e atitudes profissionais, institui-se o trabalho clínico, como forma de aplicação do saber que lhe foi transmitido pelas disciplinas compostas por componentes das ciências básicas e aplicadas.

Embora a concepção de formação técnica esteja situada sob ampla influência, Marcelo-García (1999) distingue dois enfoques principais: o enfoque do treinamento e o enfoque da tomada de decisão. O enfoque de treinamento desenvolve-se na perspectiva de processo-produto. O objetivo prioritário, na formação docente, é o treinamento de técnicas, procedimentos e habilidades que se mostraram eficazes em investigações prévias. O enfoque de tomada de decisão supõe uma forma mais elaborada de propor a transferência do conhecimento científico para a configuração da prática, nele os professores devem aprender diferentes técnicas de intervenção em aula, mas também, quando utilizar uma ou outra

As concepções balizadas na perspectiva da formação centradas na experiência se contrapõem às concepções centradas na perspectiva da formação a priori ao perceber o professor como protagonista de sua formação. Entretanto, estas concepções possuem grandes diferenças entre si.

Marcelo-García (1999) distingue brevemente as concepções de formação do professor prático e de reconstrução social. Na concepção do professor como prático, ele pode ser comparado a um artesão. Nesse sentido, a formação deve basear-se prioritariamente na aprendizagem da prática, pela prática e para a prática. O procedimento que é considerado mais eficiente e fundamental na formação dos professores é a orientação da aprendizagem através da experiência com os docentes mais experientes. São dois os principais enfoques nesta perspectiva: o enfoque tradicional, apoiado exclusivamente na experiência prática; e o enfoque que enfatiza a prática reflexiva.

Fundamentado no trabalho de Zeichner (1990) e Elliott (1989), Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2002) afirmaram que o enfoque tradicional assenta numa prática intuitiva e fortemente rotineira realizada no mundo privado dos espaços de aula. Como na história do artesão e seu aprendiz, na formação inicial valoriza-se a observação e reprodução das ações, atitudes e valores dos professores mais experientes. A formação contínua é compreendida pela forma como o professor se forja ao buscar procedimentos para resolver problemas do cotidiano do espaço de aula.

Já o enfoque da prática reflexiva amplia esta perspectiva ao adicionar o conceito de reflexividade, entendida como procedimento de análise e teorização da própria ação, para a construção de uma nova ação. Para Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (idem), ela pode ser

representada por diferentes expressões como o professor investigador em aula (Stenhouse, 2004), o ensino como arte (Eisner, 1985), o ensino como uma arte moral (Tom, 1984), o professor como profissional clínico (Griffin, 1999), o ensino como processo de planejamento e tomada de decisões (Clark & Peterson, 1986), o ensino como processo interativo (The Holmes Group, 1986), e o professor como prático-reflexivo (Schön, 1983, 1987).

Nas concepções da reflexão na prática para a reconstrução social, o professor é analisado como um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características específicas dos processos de ensino-aprendizagem, como as do contexto em que o ensino é realizado. Marcelo-García (1999) descreve dois enfoques principais: o enfoque da crítica e reconstrução social, que manifesta abertamente a necessidade de trabalhar e desenvolver na escola e nas salas de aula uma proposta ética concreta de justiça, igualdade e emancipação social; e o enfoque da investigação-ação, que defende a coerência ética de princípios, intencionalidades e procedimentos educativos democráticos, mas, sem especificar de antemão um modelo concreto de sociedade.

Ao descrever o enfoque da crítica e reconstrução social, Marcelo-Garcia (1999) afirma que, nela, o professor é considerado um educador e um ativista político, no sentido de intervir abertamente na análise e debate dos assuntos públicos, assim como por sua pretensão de provocar o envolvimento crítico dos alunos e da comunidade com os interesses coletivos. Nos programas de formação de professores, neste enfoque, enfatiza-se: a aquisição de uma bagagem cultural clara de orientação política e social; o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática; o desenvolvimento de atitudes que requerem um compromisso político do professor como um intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social; o desenvolvimento de atitudes de busca, de experimentação, de trabalhos solidários, de generosidade, iniciativa e colaboração (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2002).

No enfoque da investigação-ação considera-se que o ensino é claramente uma arte em que as ideias são experimentadas na prática, de maneira reflexiva e criadora. O desenvolvimento curricular e o desenvolvimento profissional do docente são percebidos como duas faces da mesma moeda. Para autores como Stenhouse (1975), o desenvolvimento de um não pode ocorrer sem o outro. Assim, no modelo processual de construção curricular proposto, o professor deve converter-se em um investigador na sala de aula. Da mesma forma, a concepção desenvolvida por Elliott (1990) considera o professor como sujeito do seu saber e

de sua prática, sendo os ciclos de reflexão-ação essenciais na sua formação. Carr e Kemmis (1998) são também grandes defensores da pesquisa-ação para melhorar prática pedagógica, entretanto, ao acrescentar o conceito de emancipação desenvolvido por Habermas, propõe uma formação centrada no enfoque da crítica e reconstrução social.

1.4 As perspectivas da formação centrada na experiência

Donald Schön foi considerado um dos pesquisadores de maior peso científico e acadêmico no início do debate sobre o professor compreendido como sujeito do seu saber. Ao difundir o conceito de reflexão, principalmente nos livros *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987), Schön direcionou as pesquisas em educação para o cotidiano, para os espaços de ação docente e os saberes construídos neste contexto.

Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2002) informam que clarificar as características do conhecimento profissional do docente, assim como os processos de formação e mudança do mesmo, foi a preocupação fundamental dos trabalhos de Schön (1983, 1987). Foi Schön, em meados da década de 1980, que distintamente popularizou a imagem do profissional reflexivo através do alargamento das ideias básicas de Dewey sobre a reflexão através da observação de como pensam os profissionais em ação.

Em *The Reflective Practitioner*, Schön (1993) distinguiu três tipos de reflexão: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Os dois primeiros tipos de reflexão são essencialmente reativos e diferenciam-se apenas pela temporalidade: o primeiro ocorre durante a ação e o segundo na revisão da ação. O terceiro tipo trata do olhar retrospectivo sobre a ação, da reflexão sobre o momento da reflexão na ação, ou seja, o que ocorreu, o que se observou, qual o significado foi atribuído e que outros significados se pode atribuir ao fato (Schön, 1983). Trata-se de um processo de teorizar, de conceituar a ação e de tornar consciente o conhecimento tácito.

De acordo com Pimenta (2002), ao valorizar a experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propôs uma formação profissional que valoriza a prática, o momento experiencial e a reflexão sobre este momento. A prática refletida, que permita ao profissional responder a situações novas, de incerteza e indefinição, é a grande contribuição de Schön à formação docente,

estabelecendo uma tendência significativa de orientação das pesquisas e propostas de formação.

Os passos importantes do trabalho de Schön, que devem ser compreendidos em seu contexto histórico social como forte impulsionador de novos olhares sobre a formação docente, até hoje influenciam pesquisas e projetos. Entretanto, o enfoque de Schön sobre a prática reflexiva tende a contar com as características eventuais e individuais, focando o espaço local da ação e reflexão. O pano de fundo da reflexão - instituído a) pelos meios, linguagens e repertórios que os profissionais utilizam para descrever a realidade e levar a cabo experiências; b) pelos sistemas de apreciação que empregam para centrar os problemas para avaliação da investigação e conversação reflexiva; c) pelas teorias gerais com que se explicam os fenômenos; d) pelas demarcações em que se situam suas tarefas e através das quais delimitam o seu meio institucional - representam, conforme análises de Liston e Zeichner (2003), concepções não questionadoras do contexto histórico e social.

As obras de Lawrence Stenhouse (1975, 2004) tiveram ênfase na Inglaterra na década de 1970, analisando as reformas curriculares baseadas na escola das ‘secondary modern schools’. Ao analisar os modelos de currículo por objetivos e por processos¹⁰ Stenhouse (1975) descreveu que o modelo de processo de elaboração de currículos possui como maior problema, e ao mesmo tempo sua maior força, a qualidade do professor. Assim, para o autor, deve-se buscar o desenvolvimento de investigações com objetivos de forjar procedimentos de ensino que incorporam técnicas de sobrevivência compatíveis com o desenvolvimento pessoal e intelectual dos alunos e dos professores.

Dessa forma, em contraposição ao paradigma da razão instrumental que aliena o docente, seu saber e seu fazer, Stenhouse (1975) defendeu a necessidade de repensar o currículo e de repensar a formação dos professores sobre o postulado do ensino fundamentado na investigação. A emergência da pesquisa docente no desenvolvimento curricular teria como principal implicação a melhoria das escolas. O autor admitiu, porém, que isso requer uma geração de trabalho e a necessidade de mudança na autoimagem profissional e condições de trabalho do professor.

¹⁰No capítulo V do livro *An Introduction to curriculum research and development*, Stenhouse (1975) diferencia o modelo de currículo baseado em objetivos e o modelo de processo, tratando separadamente nos capítulos VI VII e VIII, os problemas do desenvolvimento curricular, e da avaliação curricular.

Stenhouse (1975) argumentou que as ideias expressas em livros de ensino não são facilmente tomadas de posse por parte dos professores, ao passo que a expressão de ideias como as especificações do currículo por processo estabelecem uma igualdade de discurso entre o proponente e os que avaliam a sua proposta. O autor defende “...an educational science in which each classroom is a laboratory, each teacher a member of the scientific community” (p. 142).

Entretanto, o autor admite que “the close examination of one’s professional performance is personally threatening; and the social climate in which teachers work generally offers little support to those who might be disposed to face that threat” (Stenhouse, 1975, p. 159), o que constitui-se como uma barreira de natureza psicológica e social para os docentes. Por esse motivo, Stenhouse advogou a necessidade de trabalhos colaborativos entre professores (as) e investigadores (as). Para ele, os trabalhos colaborativos consentiriam tornar a tradição da pesquisa acessível aos professores da escola básica, permitindo-lhes a disponibilidade da assunção do papel de pesquisador na sala de aula. Porém, alerta o autor para o difícil fato de que existem sinais de tensão entre os papéis do professor e pesquisador, o que dificulta a colaboração entre ambos.

Em 1985, Jean Rudduck e David Hopkins realizaram uma seleção de textos de Stenhouse que examinam a relação entre ensino e investigação, tanto nas escolas como nas universidades. Nestes textos é possível perceber uma crítica contundente da separação hierárquica entre aquele que produz o conhecimento e aquele que o aplica.

Em síntese, defendendo a necessidade de formar professores sobre o postulado do ensino baseado na investigação, Lawrence Stenhouse (2004) afirmou que o ato de ensinar é uma representação de conhecimento inerentemente problemática. Nesse sentido, o conhecimento não pode ser visto como estático, nem fora das relações estabelecidas no ambiente escolar.

John Elliott, foi bastante influenciado pelos trabalhos de Stenhouse, buscando realizar projetos em processos de colaboração com os professores e pesquisadores com os seguintes objetivos:

1. Auxiliar os professores, já tentando implementar métodos de investigação / descoberta;
2. Auxiliar os professores, promovendo uma orientação de pesquisa-ação para os problemas em sala de aula (Elliott & Adelman, 1973).

Sua principal contribuição foi com o livro “La investigacción-acción en educación” (1990), no qual buscou o conceito de Lewin (1946) para caracterizar o processo de investigação-ação junto aos professores. Antes de continuarmos com as ideias de Elliott, vamos retornar um pouco ao conceito de reflexão-ação desenvolvido por Lewin¹¹.

Em 1946, no artigo *Action Research and Minority Problems* ao analisar o caráter e função da pesquisa para a prática de relação e integração grupal, Lewin afirmou que a pesquisa necessária para a prática social pode ser caracterizada como pesquisa para gestão social, ou engenharia social, como “ [...] a type of action research a comparative research on the conditions and effects of various forms of social action, and research leading to social action” (Lewin, 1946, p. 35). Para o autor, a produção de livros a partir das pesquisas não é suficiente.

Naquele momento, o autor estava preocupado na utilidade pública das pesquisas aos problemas daqueles que considerava minoria¹², criando um método próprio de pesquisa-ação, possível de ser desenvolvido a partir da espiral de passos sucessivos composto por círculos constituídos por: planejamento, ação e de averiguação sobre o resultado da ação.

Para Lewin, era de crucial importância que o prático entendesse que através das ciências sociais pode-se ganhar poder necessário para fazer um bom trabalho. Entretanto, alertava o autor: as ciências sociais tanto podem ser utilizadas para o fascismo como para a democracia e, infelizmente, não há nada na legislação social e investigação social que irá forçar o praticante para o bem. Dessa forma, o cientista social deve, então, reconhecer sua responsabilidade também em relação a isso¹³.

Como escrito, os trabalhos de Lewin, e em especial o citado, influenciou o campo das pesquisas em formação docente, entre os quais, os trabalhos de Elliott (1990), que ao caracterizar a pesquisa-ação, como sinônimo de investigação-ação na formação docente, faz a seguinte descrição:

- 1) Constitui-se numa investigação relacionada com os problemas práticos quotidianos dos professores;
- 2) Tem como propósito aprofundar a compreensão do professor de seu problema;

¹¹ A parada para a explicação deste conceito é essencial porque Lewin é uma grande referência na constituição da teoria da pesquisa-ação na formação docente.

¹² Ultimamente o termo vem sendo substituído por “pessoas em situação de exclusão e/ou discriminação”, considerado mais adequado, visto que nem sempre se constituem como grupos de inferioridade numérica.

¹³ Hoje já possuímos um controle maior em algumas situações específicas, como, por exemplo, as previstas nas normas instituídas pelos comitês de ética em pesquisa, que possuem como um dos seus documentos o Código de Nuremberg, publicado em 1947, um ano depois da publicação de Lewin. Ainda assim, não exime a necessidade de um cuidado atento aos cientistas sobre sua responsabilidade social.

- 3) Adota uma postura teórica segundo a qual a ação pretendida para mudar a situação se suspende temporariamente para se compreender melhor o problema prático;
- 4) Ao explicar o que ocorre, a investigação-ação constrói um guia sobre o fato em questão;
- 5) A investigação-ação interpreta o que ocorre sob o ponto de vista de quem atua e na situação problema;
- 6) Ela descreve e explica o que acontece na linguagem dos sujeitos participantes da situação;
- 7) Ao contemplar os problemas desde o ponto de vista dos que estão imbricados, eles só podem ser válidos através do diálogo livre que se trava entre esses sujeitos e o investigador;
- 8) Deve basear-se na confiança mútua de recolhida, uso e comunicação dos dados da pesquisa.

No livro ‘Acción research for educational change’ Elliott (1991) tratou a investigação-ação como uma forma de desenvolvimento profissional do docente. Para o autor, o movimento de investigação-ação em educação se constitui como uma tendência para a transformação no campo da formação tanto no âmbito acadêmico, agindo sobre sua hegemonia nos saberes necessários ao ensino-aprendizagem; como na cultura profissional dos professores da educação básica, apoiando a aprendizagem profissional na relação com a prática.

O termo investigação-ação foi inicialmente utilizado por alguns investigadores do Reino Unido para organizar um paradigma alternativo de investigação em educação em resistência ao paradigma positivista. Entretanto, existem indícios de sequestro desta expressão para descrever investigações com objetivo de apenas controlar a aprendizagem do aluno, o que significa o uso do termo em discursos não compatíveis com o conceito original.

Elliott defendeu que a reflexão educativa desenvolvida na investigação-ação deve estar apoiada na reflexão ética no domínio da prática integrando ensino e desenvolvimento do professor, desenvolvimento do currículo e avaliação, investigação e reflexão filosófica em uma concepção de prática reflexiva educativa (Elliott, 1991).

Seguindo os passos de Stenhouse e de Elliott, Carr e Kemmis (1998) defendem a pesquisa-ação para melhorar prática pedagógica, entretanto, fundamentados em Habermas, inseriram a expressão emancipatória. Na pesquisa-ação emancipatória o grupo de

profissionais em conjunto assumem a responsabilidade pelo desenvolvimento de práticas, entendimentos e situações que incluem as relações sociais. Isso implica a compreensão da relação dialética da escola e seus sujeitos.

Para os autores:

[...] emancipatory action research similarly relates critical educational theorizing to a critical educational practice in a process which is simultaneously concerned with action and research, and which simultaneously involves the individual and the group in the organization of a self-reflective community (Carr & Kemmis, 1998; 209)

A comunidade auto-reflexiva, com sede em pesquisa-ação, não só se preocupa com a transformação da sua própria situação. De forma dialética, ela chama a atenção para a educação como uma totalidade e sua relação com a estrutura social, para além da educação institucional. Assim, convida à consideração não apenas o seu próprio domínio de ação, mas do domínio da ação educativa como parte de um domínio social. Ela convida a considerar a educação como um todo e, portanto, a necessidade geral de reforma educacional na sociedade. Assim, na pesquisa-ação emancipatória os sujeitos são percebidos como agentes da história, que devem expressar seus julgamentos práticos sobre as mudanças necessárias na educação na sua própria ação.

Para Carr e Kemmis (1998), as práticas educativas são práticas sociais e, portanto, a reforma educacional é uma reforma em seu contexto social, cultural, político e económico. Nessa reforma, os professores possuem um importante papel na mudança. Contudo, é preciso considerar que as instituições educacionais são criadas, e recriadas quotidianamente, por pressões sociais e políticas, pelo que, por esse motivo, é preciso aos professores, além do comprometimento na mudança, o enfrentamento dos fatores que limitam a sua ação.

Os autores sintetizam que diferentes modos de investigação educacional envolvem diferentes pontos de vista da relação entre educação teoria e prática pedagógica, incorporando diferentes visões de mudança educacional. Embora essas exposições de mudança referem-se à natureza e aos resultados dos estudos de investigação particular, quando aplicada a todas as tradições na investigação educacional, também se referem a correntes novas de reforma educativa e o lugar da investigação educacional no processo de reforma. Entretanto a visão de reforma educativa é aqui participativa e colaborativa; prevendo uma forma de investigação que é conduzida pelos envolvidos.

1.5 Reflexões provisórias

Da história da águia e da galinha, não podemos esquecer que foi necessário ao naturalista criar condições para que o coração de águia pudesse bater mais forte. Além das propostas e ideias, é necessário criar condições concretas que permitam a graça do vôo da águia. Assim como é necessário mudar a formação por processos que reconheçam em cada professor o coração de águia, é urgente mudar a escola para que seja possível aos professores alçarem vôos.

É importante notar que a mudança no discurso acadêmico e científico não pode ser visto apenas como uma retórica. É preciso perceber que, como afirma Fairclough (2001), as pessoas agem e interagem nas redes de práticas sociais, elas também interpretam e representam a si próprios e aos outros, o que fazem, formando e reformando o seu saber e o seu fazer.

A co-existência entre as tendências científico-acadêmicas de retorno ao ator - que reconheceu o professor como sujeito de seu saber e fazer- e a organização da escola instituída de forma a gerar a autoconservação do professor, é bastante paradoxal. Ela se insere na perplexidade ou desafio de que embora o esgotamento do estruturalismo tenha trazido a revalorização dos indivíduos no protagonismo das práticas sociais, o indivíduo parece hoje menos individual que nunca (mas não menos individualista), a sua escolha, enfatiza Santos (1999) “nunca foi tão derivada das escolhas feitas por outros antes dele” (p. 21).

A perspectiva de reflexão-ação emancipatória instituída por Carr e Kemmis nos alerta que a escola é uma instituição social e sua constituição sofre as pressões próprias da sociedade. Isso significa dizer que a escola não se constrói só por dentro, nem tampouco se constrói só por ordenamentos que estão fora dela. Ela é uma instituição que sofre e vive a relação dialética de forças contrárias existentes tanto na própria escola, como na sociedade que a comporta.

Retornando as palavras de Freire,

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencional sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar (Freire, 2006, p. 16)

É, portanto fundamental compreender que a reflexão na ação individual, fragmentada ao espaço da aula, instituída pelas concepções do professor prático, pouco pode influenciar nas transformações históricas necessárias na e da escola; pouco pode instituir uma nova legitimidade social. Apesar das concepções do professor prático terem permitido um grande avanço na formação em relação as concepções de formação sob a perspectiva da racionalidade técnica, nunca nos podemos esquecer que um professor isolado tem pouco poder.

Capítulo II

Prática emancipatória/libertadora de educação e de formação docente

Inacabado como todo ser vivo – a inconclusão faz parte da experiência vital – o ser humano se tornou, contudo, capaz de reconhecer-se como tal. A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo, mero suporte para os outros animais. Só o ser inacabado, mas que chega a saber-se inacabado, faz a história em que socialmente se faz e se refaz. O ser inacabado, porém, que não se sabe assim, que apenas contacta o seu suporte, tem história, mas não a faz. O ser humano que, fazendo história, nela se faz, conta não só a sua, mas também a dos que apenas a têm.

Paulo Freire

Vimos no capítulo anterior que embora a formação contínua dos professores e a reconstrução da escola andem juntas, pensar na formação como única estratégia de mudança, tende a responsabilizar apenas uma pequena parcela dos atores: os professores e os formadores. Isso, pois, neste contexto de tendências nos planos científicos e dos discursos

políticos que apelam ao retorno ao ator - que reconhece o professor como sujeito de seu saber e fazer- vê-se uma organização da escola instituída de forma a gerar a autoconservação das práticas do professor.

Assim, ao designarmos o valor da formação na prática e da construção do conhecimento a partir do dia-a-dia docente, e instituímos este valor na formação inicial e contínua a cada professor em seu micro espaço da sala de aula é provável que poucas mudanças, além da criação de estratégias para a sobrevivência docente sejam observadas. O fato é que, a valorização e incentivo de uma formação em contexto, em uma situação individualizada da sala de aula do professor e sua turma, não direcionam automaticamente para a superação dos processos de autoconservação do professor e da escola.

Para superar este processo é necessário pensar em enfoques alternativos, como o enfoque da formação docente na crítica e reconstrução social. Este enfoque manifesta abertamente a necessidade de trabalhar e desenvolver uma proposta ética concreta de justiça, igualdade e emancipação social na educação. Concebendo-se, contudo, a escola como uma instituição concreta criada e mantida por pressões sociais e políticas.

A presença contraditória do condicionamento social manifesto, e das experiências passadas e presentes fundadas na ética concreta de justiça, igualdade e emancipação social¹⁴- alimentam a esperança da emancipação na formação de escolas e professores e na transformação da escola. As reflexões anteriores abrem à necessidade de entendimento do significado de emancipação e como ela pode fazer-se presente no ambiente educativo.

2.1 Educação: Emancipação e libertação

Os termos emancipação e libertação aparecem como sinónimos nos dicionários de lingüística. Höffe (1994), explica que a expressão emancipar (do latim *emancipare*) representa o processo histórico, ideológico, educativo e formativo de libertar indivíduos, grupos sociais e países da tutela política, económica, cultural ou ideológica.

O problema da emancipação é considerado por Habermas (1993) como um conceito absolutamente central na modernidade ocidental. Para Santos (2007), esta centralidade se dá, sobretudo, pela tensão entre regulação e emancipação social.

Associadas a educação, as expressões emancipação e libertação aparecem como fundamentais em projetos educativos progressistas que possuem tradição marxista. Todavia,

¹⁴ Como veremos na experiência de educação dos movimentos sociais que lutam pela terra, no Brasil.

empregada aleatoriamente, a expressão emancipação em educação por vezes não alcança a precisa diferenciação proposta por Marx entre emancipação política e emancipação humana, causando bastante confusão para os leitores.

A emancipação política foi percebida, pelo jovem Marx, em geral, como a libertação do Estado, da religião ou de um sistema opressor. Esta emancipação seria possível a partir de uma revolução da classe trabalhadora.

O limite da emancipação política manifesta-se imediatamente no fato de que o Estado pode livrar-se de um limite sem que o homem dele se liberte realmente, no fato de que o Estado pode ser um Estado livre sem que o homem seja um homem livre (Marx, 1843; s/p).

A contradição da emancipação política vivenciada até o século XIX - como dissolução da velha sociedade em que repousava o Estado alienador e a dissolução do poder senhorial - que libertou o Estado da religião, condicionou a produção de um homem, de um lado, reduzido a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, acondicionou-o como cidadão do Estado, como pessoa moral. Por esse motivo, embora esta emancipação não tenha sido literalmente humana, ela reconduziu o mundo humano, as relações, e o próprio homem.

[...] somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas ‘forces propres’ como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (Marx, 1843; s/p).

Isso significa que a emancipação dos homens é a dos próprios homens em ação coletiva, compreendida na vida social essencialmente prática e contextualizada. Nos ‘Manuscritos Econômico-filosóficos’ Marx reafirma que a plena emancipação humana somente é possível com a emancipação política, na superação da propriedade privada. Para o autor, a relação do trabalho alienado com a propriedade privada direciona ao entendimento de que a emancipação da sociedade, da propriedade privada e da servidão, assume a forma política de emancipação dos trabalhadores. Então, não faz sentido pensar na emancipação dos trabalhadores isoladamente, pois, “toda servidão humana está enredada na relação do trabalhador com a produção, e todos os tipos de servidão são somente modificações ou corolários desta relação” (Marx, 1844; s/p).

Para Marx, ao se anular propriedade privada, há garantia de uma emancipação completa de todos os atributos e sentidos humanos.

[...] ela é essa emancipação porque esses atributos e sentidos tornaram-se humanos, tanto sob o ponto de vista subjetivo quanto sob o objetivo. O olho tornou-se olho humano quando seu objeto passou a ser um objeto humano, social, criado pelo homem e a este destinado. Os sentidos, portanto, tornaram-se direta mente teóricos na prática. Eles se relacionam com a coisa em atenção a esta, mas a própria coisa é uma relação humana objetiva consigo mesma e com o homem, e vice-versa. A necessidade e a fruição, portanto, perderam seu caráter egoísta, e a natureza perdeu sua mera utilidade pelo fato de sua utilização ter-se tornado utilização humana (Marx, 1844, s/p)

Ainda nos Manuscritos, Marx considerou a ciência natural - e suas consequências mais práticas: o desenvolvimento industrial - como agente transformadora da vida humana, que preparou a emancipação da humanidade, embora seu efeito imediato fosse acentuar a desumanização do homem.

Mais tarde, no Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels (1997), reafirmaram a responsabilidade coletiva dos homens (proletariado) em sua auto-emancipação. Para os autores, a ação comum do proletariado é uma das primeiras condições para sua emancipação. A emancipação, em Marx, é uma expressão que trata de finalidades, o que só é possível no processo revolucionário que envolve pessoas e instituições. Por meio da práxis revolucionária a consciência dominada pode ser transformada em uma consciência emancipada. A emancipação humana é, ao mesmo tempo, estrada e porto de chegada.

A ciência e a técnica representavam, para Marx um potencial emancipatório¹⁵ e assim são percebidos por alguns seguidores¹⁶. Estes assumem a importância da educação no processo emancipatório pelo papel que esta assume de transmissão do conhecimento científico.

Adorno (2003) aborda a questão afirmando que a educação deve, simultaneamente, evitar a barbárie e buscar a emancipação. O autor compreende que, de certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade, anunciando para estes termos um sentido mais profundo que apenas o desenvolvimento lógico formal, mas

¹⁵ A exemplo, quando Marx (2005) tratou a questão da emancipação dos Judeus evocou à ciência o poder de resolver as antíteses religiosas funcionando como elemento de unidade entre judeus e cristãos.

¹⁶ Assumindo uma grande responsabilidade da ciência com a emancipação, autores como Saviani (1991) se basearam em Marx e Adorno para fundamentar a teorias de educação onde a ciência tem um papel muito importante. De acordo com o Saviani, a escola diz respeito “ao saber sistematizado, e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado” (idem, p.14).

correspondendo literalmente a capacidade de fazer experiências. De acordo com o autor “pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica a educação para a emancipação” (Adorno, 2003, p. 151).

Todavia, Adorno alerta para as enormes dificuldades que se opõem a emancipação na organização do mundo moderno. Com o propósito de não tornar o discurso sobre emancipação retórico, ele explica que, na organização social moderna, nenhuma pessoa pode existir realmente conforme suas próprias determinações. Enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras de um modo tal que “tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência” (Adorno, 2003, p.181).

De acordo com o autor, isso chega até a instituições como a escola, pelo que se percebe que a única concretização efetiva da emancipação consiste em que as pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja para a contradição e para a resistência. Uma escola emancipatória é, para Adorno, aquela que desperta a consciência do quanto os homens são enganados de modo permanente. Este despertar da consciência é possível na transmissão de conhecimentos.

[...] imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num "mundo feliz", embora ele seja um verdadeiro horror; ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas; ou então que um professor de música, não oriundo da música jovem, proceda a análises dos sucessos musicais, mostrando-lhes por que um hit da parada de sucessos é tão incomparavelmente pior do que um quarteto de Mozart ou de Beethoven ou uma peça verdadeiramente autêntica da nova música (Adorno, 2003, p. 183).

Distinguindo-se de Adorno, que supõe a necessidade de transmissão de conteúdos clássicos elucidativos para conscientizar os alunos de como os produtos da indústria (cultural) são alienadores, Habermas e Freire¹⁷ desenvolvem conceitos que direcionam a uma educação

¹⁷ Morrow e Torres (no prelo) percebem Habermas e Freire como autores complementares. Meu interesse pelos autores é eminentemente na aproximação conceitual dos termos diálogo e ação comunicativa que fundamentam projetos de educação emancipatória.

comunicativa-dialógica. É importante dizer que ambos destacam, em sua obra, o conceito de emancipação humana como processo.

De acordo com Morow e Torres (2002) Habermas e Freire desenvolveram uma teoria crítica do sujeito, que, por um lado, presume um sujeito dialógico, situando o self e a formação da identidade nos contextos da comunicação intersubjetiva; e, por outro lado, sustenta que a formação da identidade apresenta um potencial direcional para o desenvolvimento do sujeito quando em condições ideais de socialização e aprendizagem. Em Habermas, essas questões manifestam-se na articulação das teorias da ação comunicativa, do desenvolvimento moral e da razão emancipatória. Em Freire estas questões são detetadas em sua ‘pedagogia libertadora’ e na sua concepção de ação cultural.

Para Habermas e Freire a emancipação não procede automaticamente da expansão da ciência e da racionalidade técnica, nem da mera satisfação de necessidades básicas. Ambos percebem a interpretação hermenêutico-histórica¹⁸ como a base para a descoberta de temas culturais necessárias para estabelecer a comunicação sujeito-sujeito, e que exige *insight* crítico-emancipatório em direção à consciência crítica – conscientização – que transforma a realidade (Morrow & Torres, 2002).

Na obra ‘Teoria da Ação Comunicativa’, Habermas, partilhando da crítica realizada por Horkheimer¹⁹, explica que embora a ciência e a técnica tenham representado, para Marx, um potencial emancipatório, elas agora aparecem como um meio de repressão social. Da mesma forma, ao propor uma ação dialógica em seu projeto educativo, Freire realizou uma inversão da lógica didático-pedagógica clássica e transporta para a vida concreta das pessoas o fundamento básico do diálogo.

Emancipação e Libertação, expressões análogas nas obras de Habermas e Freire são vistas como conquistas e não como doação. Os autores a percebem como estado de busca permanente.

¹⁸ Neste enquadramento metodológico o sentido da avaliação de enunciados não se constitui no sistema de referência de disposição técnica, “as esferas da linguagem formalizada e da experiência objectiva ainda não se encontram diferenciadas; pois, nem as teorias estão já construídas de modo dedutivo, nem as experiências se encontram organizadas em vista do êxito das operações. Em vez da observação, é a compreensão de sentido que abre o acesso aos factos. A comprovação sistemática das suposições legais além existentes, corresponde aqui a interpretação de textos, por isso, as regras da hermenêutica determinam o sentido possível dos enunciados das ciências do espírito” (Habermas, 1968, p. 138).

¹⁹ Como vimos, Horkheimer (1973) analisa a racionalidade técnica explicando que ela possui valor operativo, cujo papel que desempenha, no domínio das pessoas e da natureza, funciona como um critério exclusivo na construção de técnicas, saberes a um grupo de especialistas, move-se também como um processo de opressão e não como emancipação. Assim, quando a ciência serve como base e fundamento da razão instrumental, aparecendo como meio de repressão e não como emancipação, ela precisa ser questionada. Como vimos no primeiro capítulo, é o que fazem as teorias da formação docente que consideram a experiência objetiva e subjetiva dos professores no processo de formação ou de autoformação.

Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (Freire, 2005, p. 37)²⁰

A construção teórica de Freire e Habermas é constituída na reconstrução da ontologia da práxis, em direção a uma teoria da comunicação. Nesta teoria, o processo de emancipação implica na comunicação entre os sujeitos. Isso sugere que numa educação emancipatória, predomina diálogo-ações comunicativas.

Entretanto, a realização de as atividades comunicativas-dialógicas não é uma tarefa simples, pois elas são desafiadas constantemente pelas relações de dominação que distorcem e inibem a comunicação.

2.2 Teoria da comunicação-diálogo e emancipação em Habermas e Freire

Embora Habermas e Freire tenham desenvolvido uma teoria da comunicação-diálogo, a partir de elementos distintos²¹, ambos realizaram uma análise conceitual de ações sociais, destacando dois tipos principais: a ação estratégica (em Habermas) ou ação antidialógica (em Freire), na qual o enunciador trata o outro como objeto, um recetor que pode ser tecnicamente controlado; a ação comunicativa (em Habermas) ou ação dialógica (em Freire), na qual há coparticipação sujeito-sujeito e aprendizagem mútua, definida por pretensões implícitas de validade orientadas para o entendimento e concordância dos participantes.

Como vimos, Habermas faz crítica a razão instrumental, explicando que, nestes termos, a ciência aparece como meio de repressão e não como emancipação. Para superá-la o autor amplia o conceito de razão instrumental para uma razão que contém em si as possibilidades de reconciliação consigo mesma: a razão comunicativa. A partir da análise das duas razões, Habermas descreve dois tipos principais de ação: a instrumental estratégica, que se orienta por regras técnicas que se apóiam no saber empírico; e a comunicativa, na qual a interação é simbolicamente mediada.

²⁰ Freire, Paulo (2005). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

²¹ Habermas parte de problemas filosóficos, enquanto Freire parte de problemas da vida político-social quotidiana.

De acordo com o autor, as regras técnicas que orientam a ação instrumental implicam, em cada caso, prognoses sobre eventos observáveis, físicos ou sociais, que podem revelar-se verdadeiras ou falsas. O comportamento da escolha racional orienta-se por estratégias que se baseiam num saber analítico.

Na mão oposta, a ação comunicativa orienta-se segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que tem de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes.

A ação estratégica instrumental é considerada por Habermas como ação monológica, ao contrário da ação comunicativa, que pressupõe interações recíprocas entre os agentes da fala. Enquanto na primeira um indivíduo age sobre o outro para atingir os fins que ele a priori definiu como necessários, na segunda, há a busca do reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade.

O conceito ação comunicativa, aprofundado no livro ‘teoria da ação comunicativa’, parte de relações intersubjetivas numa racionalização emancipatória. Ele refere-se ao desenvolvimento da linguagem e da ação numa relação interpessoal. Neste envolvimento “los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones” (Habermas, 1999, p. 124) . O conceito central de ação comunicativa, refere-se, então, principalmente, a negociação de definições da situação suscetível a um consenso. Neste modelo a linguagem ocupa uma posição de destaque.

Habermas explica que é necessário conceber o curso do ambiente lingüístico que reflete como tal a relação do ator com o mundo. Para o autor, ao ser alcançado este nível de formação de conceitos, o problema da racionalidade deve ser abordado na perspectiva do próprio agente.

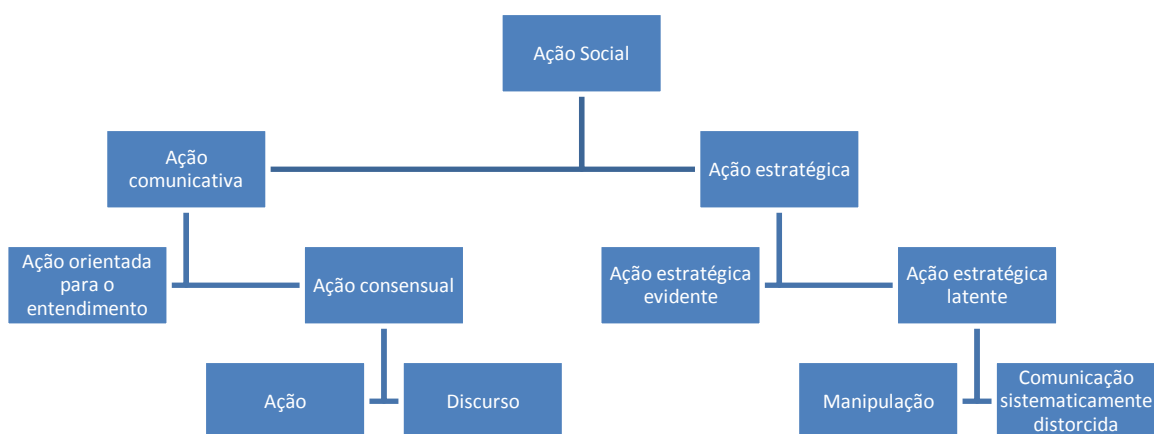
[...] o conceito de ação comunicativa obriga-nos a considerar os actores também como locutores e ouvintes que se referem a algo no mundo objectivo, social ou subjectivo, fazendo simultaneamente valer pretensões de validade recíprocas sujeitas a serem aceites ou contestadas (Habermas, 2010, p. 153)

Neste processo, os atores não se referem linearmente ao seu enunciado sobre algo no mundo, perante a possibilidade da sua validade ser contestada por outros atores. O entendimento funciona, então, como mecanismo coordenador de ações, de tal modo que os participantes de uma interação chegam a acordo sobre a validade que reivindicam para os seus enunciados. O bom êxito da ação comunicativa depende dum processo de interpretação em

que os participantes cheguem ao sistema de referência do mundo numa definição comum da situação.

Habermas (1996) representa estes dois tipos de ação social (figura 02):

Figura 02: Tipos de Ação Social



Fonte: Habermas, 1996.

Os conceitos de ação estratégica e ação comunicativa, desenvolvidos por Habermas, podem ser considerados análogos aos conceitos de ação antidialógica e ação dialógica, desenvolvidos por Paulo Freire.

A ação antidialógica, assim como a ação estratégica, se constitui como monólogo, ela se dá num processo de ‘depositar’ ou comunicar algo a alguém, transformando o outro em paciente de seus comunicados. As práticas de ação antidialógicas são práticas de domesticação.

Ao analisar a questão da extensão rural, Freire (2002) explicou que na medida em que no termo extensão está implícita a ação de transferir ou depositar algo em alguém, há nele uma conotação indiscutivelmente mecanicista. Esta ação mecanicista se estabelece como ação antidialógica, que desconsidera o outro como sujeito e faz dele um mero espectador ou uma ‘incidência depositária’. O outro se transforma em objeto, onde, espera-se, ser passível de mudar pelo comunicado.

A ação antidialógica possui quatro características fundamentais: a conquista, a divisão para manter a opressão, a manipulação, a invasão cultural.

A primeira característica da ação antidialógica é a conquista. Na ação antidialógica existe no mínimo dois atores, o dominador que objetiva a conquista, e o dominado que está a ser conquistado. Para Freire, “não há realidade opressora que não seja necessariamente antidialógica, como não há antidialogicidade em que o pólo opressores não se empenhe, incansavelmente, na permanente conquista dos oprimidos” (Freire, 2005, p. 157).

A segunda característica da ação antidialógica - dividir para manter opressão – ocorre porque, de acordo com Freire, esta é condição indispensável à continuidade do poder dos dominadores.

A manipulação, por sua vez, colabora para manter e estabelecer a conquista, assim como para estabelecer e manter a divisão, funcionando como “um instrumento de conquista, em torno de que todas as dimensões da teoria da ação antidialógica vão girando” (Freire, 2005, p.167).

Na invasão cultural encontra-se mais explícita a transformação dos sujeitos em objetos, os invasores atuam como autores, os invadidos são percebidos como objetos. A expectativa da invasão é permitir aos invasores modelar os invadidos, optar e atuar por eles, mantendo nos invadidos a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores. A invasão cultural, explica Freire (2005), embora tática de dominação, é já dominação.

A ação dialógica, oposta da antidialógica, se faz na comunicação, no reconhecimento de sujeitos que vivem o mundo cultural e histórico. Nela há intersubjetividade ou a intercomunicação, que é considerada por Freire como primordial do mundo cultural e histórico. O mundo humano é um “mundo de comunicação” (Freire, 2002, p. 66). As características da ação dialógica são: a co-laboração, unir para a libertação, organização e síntese cultural.

Como antítese da característica conquista, da teoria da ação antidialógica, que implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase coisa; na teoria dialógica da ação os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração. A ação dialógica pressupõe a ação conjunta de dois ou mais sujeitos que se comunicam. Este processo se faz quando

[...] o eu dialógico sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na

dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (Freire, 2005, p. 192).

O diálogo, explica o autor, é sempre comunicação, “funda a co-laboração” (Freire, 2005, p. 193). Unir para a libertação é antítese da divisão para manter a opressão. Enquanto na teoria atidialógica da ação se impõe aos dominadores a divisão dos oprimidos para mais facilmente manter a opressão; na teoria dialógica “a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para libertação” (Freire, 2005, p. 198). Esta união se faz a partir da ação cultural, a qual vai depender da experiência histórica e existencial que os oprimidos estejam vivenciando.

Por sua vez, como antagónico à manipulação, a organização das massas populares surge como processo na qual a manipulação cede seu lugar para a verdadeira organização, “ao buscar união, a liderança já busca, igualmente, a organização das massas populares” (Freire, 2005, p. 204). Freire explica que a organização se faz em diálogo e não em justaposição de indivíduos que, gregarizados, se relacionem mecanicistamente.

A organização das massas populares em classe é o processo no qual a liderança revolucionária, tão proibida quanto estas de dizer sua palavra, instaura o aprendizado da pronúncia do mundo, aprendizado verdadeiro, por isso, dialógico. Daí que não possa a liderança dizer sua palavra sozinha, mas com o povo. A liderança que assim não proceda, que insista em impor sua palavra de ordem, não organiza, manipula o povo. Não liberta, nem se liberta, oprime (Freire, 2005, p. 205)

Por fim, a síntese cultural, oposta a invasão cultural, é uma ação dialética, de construção coletiva de permanência-mudança, e não de imposição cultural. A síntese cultural se dá em ação cultural. Entretanto, é importante salientar no pensamento freireano, mesmo sendo toda a ação cultural sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ela pode funcionar ora no sentido de manter a estrutura social como está, ora no sentido de transformá-la. Assim, ao contrário da ação atidialógica, que pretende mitificar o mundo, a ação dialógica pretende superar as contradições antagónicas.

A comunicação é tanto para Habermas como para Freire o ato que faz a emancipação. Emancipação é por eles compreendida como um processo contínuo. De acordo com Morrow e Torres (2002), é nesta perspectiva de diálogo e ação comunicativa de Freire e Habermas que está a chave para a reconstrução da teoria da práxis revolucionária. Ambos percebem que a emancipação não procede automaticamente da expansão da racionalidade técnica, nem da mera satisfação de necessidades básicas, ela é um contínuo que se faz com o outro, no mundo e mediados pelo mundo.

2.3 Prática emancipatória/libertadora de construção da escola e formação docente

Os conceitos da ação estratégica-antidialógica, e ação comunicativa-dialógica, permitem-nos avaliar que a prática emancipatória-libertadora de formação docente parece distante da realidade concreta, mesmo com discursos das novas perspectivas de formação docente.

Das estratégias de uma prática emancipatória de formação docente, embora já existam trabalhos, como os já citados no primeiro capítulo, que defendem a o reconhecimento do saber da experiência para melhoria da escola e da prática pedagógica, ainda vivenciamos, conforme nos diz Nóvoa, excessos nos discursos e pobreza nas práticas.

Nóvoa elencou quatro pontos essenciais sobre o excesso de pobreza aplicado à análise da situação dos professores:

- [...]do excesso da retórica política e dos *mass-media* à pobreza das políticas educativas;
- . do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores;
- . do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas,
- . do excesso das 'vozes' dos professores à pobreza das práticas associativas docentes (Nóvoa, 1999, p.13).

Dos paradoxos entre o excesso dos discursos, vozes, retóricas, à pobreza nas ações, práticas e políticas, o autor chama a atenção para a necessidade de uma refundação da escola, afirmando que todos os caminhos passam pelo professor. Alguns caminhos são propostos aos professores por Nóvoa: resgate da identidade coletiva da profissão docente e ocupação dum espaço mais dinâmico nas mudanças políticas em curso; encontro e valorização de processos de construção dos saberes próprios da docência, integrando nos cursos de formação as dimensões do quotidiano da profissão docente; construção de práticas pedagógicas a partir de reflexões sobre sua experiência; instauração de culturas e rotinas profissionais que integrem a dimensão coletiva e colaborativa na docência.

Entendidas como processo de construção em pares numa dinâmica que parte do quotidiano e das experiências nele vivenciadas para transformá-lo e ao mesmo tempo transformar-se, as propostas de Nóvoa só fazem sentido se estabelecidas numa lógica de ação comunicativa-dialógica. Nesta lógica, de acordo com Habermas (2010), os atores envolvidos são obrigatoriamente locutores e ouvintes, fazendo simultaneamente valer suas pretensões de validade recíprocas sujeitas a serem aceites ou contestadas.

O diálogo entre pesquisadores, professores, escolas básicas e comunidade é essencial para a consolidação de ações direcionadas para a mudança do ambiente escolar. Por sua vez, a mudança do ambiente escolar, é fundamental para o estabelecimento deste diálogo. É importante lembrar que a ação dialógica se faz na comunicação, no reconhecimento de sujeitos que vivem o mundo cultural e histórico.

Por esse motivo, a proposta de Nóvoa pode ser complementada com a necessidade de buscar dimensão coletiva mais ampla, para além da colaboração entre pesquisadores e docentes da escola. Esta construção se faz como o tecer da manhã num novo dia, no nascer de uma nova possibilidade de ser e existir, assim como no poema de Neto:

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão
(Neto, 1966).

Assim como a manhã não é tecida por apenas um galo, uma nova escola se tece no coletivo, nas relações entre a comunidade – movimentos sociais, pais e alunos, dirigentes sindicais, professores - e governantes. Assim como no *eranos*, uma nova escola só é possível na participação política e social de todos que direta ou indiretamente com ela estão envolvidos. É preciso que cada parcela da sociedade colabore em sua construção, invocando seu poder nas pressões sociais e políticas que se fazem necessárias.

Canário (2006) tece três eixos estratégicos na construção dessa nova escola: (i) Identificar e utilizar os recursos em função da natureza do projeto educativo, tendo como recursos a comunidade, os professores, os pais, os alunos, a estrutura física e material, etc; (ii) Realizar uma intervenção orientada para a rutura da organização atual da escola na organização dos tempos, dos espaços, dos professores e dos alunos; (iii) Trabalhar no sentido de conceber e praticar uma ação educativa globalizada cuja referência seja o território

educativo, entendida em um sentido triplo: globalizando a ação educativa no próprio estabelecimento de ensino e promovendo a multiplicidade diversa de oportunidades de aprendizagem; estabelecendo redes entre as escolas, criando modalidades de colaboração e partilha de recursos; inserindo a ação do estabelecimento de ensino num processo de globalização da ação educativa, no quadro de um território sob uma perspectiva de educação permanente e de desenvolvimento local integrado. Embora os eixos sejam estratégicos, a ação deve ser organizada na perspectiva da comunicação e do diálogo.

Os eixos propostos por Canário são iniciados no ‘banquete’ de ideias, objetivos e pensamentos entre os utentes da escola e aqueles que nela trabalham. Assim, quando a comunidade de professores, pais e alunos se organizam, pode-se refletir a legitimidade da escola, pode-se construir novos objetivos e maneiras de desenvolvê-los, em processos de democracia participativa.

Os processos de colaboração, de união para a libertação, de organização e síntese cultural, contrapondo-se à experiência pontual e fragmentada de sujeitos isolados, permitem a construção de uma escola que busca ser instituinte, como “... uma busca constante do movimento emancipador, movimento este que articula passado, presente e futuro” (Linhares, 2006). É a partir deste ‘banquete’ que é possível realizar uma intervenção orientada para a rutura da organização atual da escola, de conceber, de praticar e reivindicar aos governantes uma ação educativa globalizada cuja referência seja um território educativo social, mais amplo que os espaços formais de escolarização.

A referência ao território educativo como um espaço-tempo para além da escolarização pode ser encontrada, por exemplo, nas expressões: sociedade educativa (Lengrand, 1981) e cidade educadora (Gadotti & Padilha, 2004). Elas estão fundamentadas na compreensão da educação como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e de suas aptidões, da sua capacidade de discernir e agir conscientemente no mundo, com o mundo, sobre o mundo, e com os outros, mediatizados pelo mundo (Freire, 2005).

Lima (2007), ao analisar os conceitos e práticas da educação ao longo da vida, afirma que a educação permanente²² é um princípio considerado ‘pedra angular’ da criação de uma ‘cidade educadora’, cujo desenvolvimento, como afirmou Faure, “tem por objeto a realização completa do homem, envolta na sua riqueza, e na complexidade das suas expressões e dos

²² Romão, 2002, descreve que no Brasil, na legislação anterior à atual LDB, a expressão educação permanente foi utilizada para denominar o ‘parassistema do ensino supletivo como suprimento’ escolar. Entretanto, nesta tese, será utilizado o conceito original.

seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos” (Faure, 1972, p.XVI).

As origens do conceito de ‘educação permanente’ e de ‘sociedade da aprendizagem’ remetem para uma sociedade marcada por tempos livres. A educação é compreendida em seu sentido amplo, ocupando um espaço especial na vida. Nesta educação está instituída uma ação em confronto de velhas e novas exigências de educação e de vida.

Para Lima (2007), isso ocorre no

[...] confronto criativo com velhas e novas exigências ainda por realizar, requer a assunção de responsabilidades sociais por parte dos poderes públicos e a construção de novas parcerias que reconheçam tanto as dinâmicas e os interesses específicos dos aprendentes, enquanto cidadãos, quanto as intervenções democraticamente referenciadas de movimentos sociais, associações, igrejas, sindicatos, empresas e outras organizações, chamados a participar, em co-autoria, na definição das políticas educativas. (p. 34)

Neste processo, os atores organizados coletivamente devem abrir mão de interesses imediatos, egoístas, para atingir interesses comuns. É provável que devido a este motivo, na busca de construir uma escola democrática, fundada em uma perspectiva de educação cidadã, legítima para os alunos e comunidades, os movimentos sociais tem ocupado um lugar especial. Nesta construção a formação de um novo professor se consolida na exigência dialética de transformação da escola.

Esta educação, estabelecida como prática de liberdade, implica em diálogo entre homens e mulheres das comunidades, movimentos sociais, professores, negando o “homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como realidade ausente dos homens” (Freire, 2005, p. 81).

Nas ações dos movimentos sociais percebe-se que o pensamento utopístico sobre a escola e a formação do professor não morreu, sendo encontrado no equacionamento dos professores segundo o entendimento do empenhamento, em duas premissas complementares (Teodoro, 2006):

- i) O professor como militante de justiça social, e
- ii) O professor como investigador em sala de aula. (p. 24).

O primeiro entendimento é fundamentado na perspectiva freireana de educação de se querer bem aos alunos na relação que deve ser vivenciada no processo ensino aprendizagem e de acreditar que todos podem e devem aprender. Neste processo o outro é visto como par, como sujeito do diálogo, e não como receptor passivo do comunicado. Esta premissa

estabelece na perspectiva de uma formação em que o docente seja capaz de “[...] ler o mundo, de compreender e de trabalhar com a diversidade, seja de ordem física, social ou cultural, de participar da construção de verdadeiros projetos de cidadania democrática” (Teodoro, 2006, p.24)

O segundo entendimento está na compreensão dos professores da educação básica como sujeitos e atores sociais e não meros consumidores e tradutores das pesquisas acadêmicas e das políticas públicas.

Acrescento um terceiro entendimento, a superação da forma da escola, a partir da reinvenção de sua organização e da construção de uma nova legitimidade da educação.

Experiências de superação já existem e existiram na realidade brasileira. No caso específico da educação popular desenvolvida no início dos anos de 1960 (descrito a seguir), percebe-se uma organização educativa que ultrapassou os muros da escola e uma formação docente que se fez presente não só no curso desenvolvido por Freire, mas também no seio das comunidades, onde os professores e movimentos sociais estiveram inseridos. Vale lembrar que o conceito de emancipação-libertação trabalhado nesta tese foi apropriado das obras de Habermas e Freire, sendo compreendida como emancipação humana, como uma conquista em que exige permanente busca e construção.

É importante notar que nesta busca e construção, embora os conceitos de ação dialógica-comunicativa sejam bastante claros nas explicações de Habermas e Freire, na vida cotidiana a identificação imediata de uma ação dialógica-comunicativa nem sempre é possível. A existência de ações estratégicas encobertas²³, que muitas vezes fantasia o lobo de ovelha, manifesta-se em duas situações: a ilusão inconsciente, vivenciada na comunicação sistematicamente distorcida; e a ilusão consciente, vivenciada na manipulação (Habermas, 2010).

Assim, é preciso salientar que o processo de emancipação na educação e na formação docente se faz presente quando ela se edifica: a) a partir de princípios da ação dialógica-ação comunicativa, b) com o objetivo de construir aprendizagens para a produção de um novo mundo, c) pelo princípio da igualdade, d) a partir do pressuposto da unicidade dos sujeitos, e) a partir do princípio de respeito e manifestações da multiplicidade humana e cultural no contexto local e global.

²³ De acordo com Habermas (2010), numa ação estratégica encoberta burla-se na comunicação ludibriando o outro sobre o fato de não haver preenchimento dos pressupostos da ação comunicativa.

a) Princípios da ação dialógica-ação comunicativa

Na premissa Freireana dialógica: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2005, p. 58), assim como na perspectiva da ação comunicativa de Habermas, encontramos a chave fundamental para a edificação de uma formação emancipatória de escolas e docentes.

O diálogo entre professores, pais, alunos e movimentos sociais, direcionados ao entendimento coletivo ou consenso, tem grande importância na construção de uma escola democrática, pois a participação democrática, envolvendo e atravessando os níveis micro e macro-institucionais permitem a edificação de uma outra legitimidade para a educação escolar, fundada no direito, na razão e nas necessidades coletivas.

A emancipação-libertação se faz neste processo, onde a escola deixa de ser instituição com portões cerrados - que opera a socialização do saber científico, mas ignora problemas da comunidade -; passando a se fazer presente, aberta e comunicativa. Por sua vez, o professor deixa as amarras da racionalidade técnica, de uma função de depositante alienante e alienado, e se faz sujeito do diálogo, sujeito aprendente.

Numa escola de portões abertos a concepção de educação é alargada para associações culturais e comunitárias, aos movimentos sociais, servindo para o desenvolvimento e consolidação de novas relações sociais, com a participação da classe popular em todo o processo pedagógico. A emancipação-liberdade emerge, pois, da própria natureza do diálogo, como condição de possibilidade da radicalidade democrática.

b) O objetivo de construir aprendizagens para a produção de um novo mundo

Um dos problemas mais graves que se põe à libertação é pensar que a realidade social é algo dado²⁴ e, portanto, não passível de mudanças por ação de sujeitos comuns. Esta percepção, consciente ou inconsciente, movimenta os homens e mulheres para o desenvolvimento de ações de autoconservação.

Como vimos no capítulo I, a organização da instituição escolar está, na atualidade, instituída de forma a gerar a autoconservação do professor. Isso ocorre porque, percebendo a realidade como dada, professores estão vivenciando uma situação limite, respondendo a

²⁴ A concepção da realidade como algo dado não está apenas na crença fatalista em destino, ela também está presente na aceção da imutabilidade das instituições sociais, na descrença das ações sociais, na ideia que as mudanças só existem a partir das decisões político-estatais dadas de cima para baixo, etc.

lógica económica e empresarial que toma conta do espaço escolar instituídos pelos novos modos de regulação.

É importante notar que a vivência da primeira premissa – ação dialógica-comunicativa – é essencial para a consolidação desta segunda. A colaboração, a união para a libertação, a organização e a síntese cultural, como características da ação dialógica, são ações para a construção de aprendizagens direcionadas à produção de um novo mundo. Sem elas não é possível construir aprendizagens que direcionem à percepção de que a realidade social objetiva não existe por acaso “mas como produção dos homens” (Freire, 2005, p. 41).

A construção destas aprendizagens ocorre na práxis, como reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. A reflexão, orientada para a ação e o seu significado em relação a um contexto ou situação (Kemmis, 1985), tem o potencial de mudar pessoas e instituições e permitir a emancipação. Ao objetivar um novo mundo, pessoas e instituições se formam como novos sujeitos, mesmo no quefazer quotidiano da busca por concretizar este objetivo.

c) O princípio da igualdade

A visão marxista de sociedade, desde os escritos de Karl Marx, percebe a sociedade moderna dividida em pelo menos duas classes sociais. Na base de uma estrutura desigual, de acordo com Paulo Freire, os oprimidos

[...] se 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. O de sua responsabilidade, sem o qual não seriam livres (Freire, 2005, p. 37).

Com efeito, a desigualdade está nas diferenças tanto da distribuição de riquezas materiais, como na submissão ao pensamento do opressor. O Brasil, ainda é um país de muita carência. Nele se encontram ‘sem terras’, ‘sem casas’, ‘sem escolas’, ‘sem emprego’, alguns se introjetando na sombra, outros tocados pelo desejo de emancipação, organizados em movimentos sociais.

O princípio da igualdade é ingrediente fundamental não só para a busca de redistribuição de bens materiais, como também na reivindicação e vivência de uma democracia. Mas, como alerta Freire, não é uma democracia puramente convencional,

[...] que fortifica o poder dos poderosos, que assiste de braços cruzados à aviltção e ao destrato dos humildes e que acalente a impunidade. Não de uma democracia cujo sonho de Estado, dito liberal, é o Estado que maximiza a liberdade dos fortes para acumular capital em face da pobreza e às vezes da miséria das maiorias, mas de uma democracia de que o Estado, recusando posições licenciosas ou autoritárias e respeitando realmente a liberdade dos cidadãos, não abdica de seu papel regulador das relações sociais. Intervém, portanto, democraticamente, enquanto responsável pelo desenvolvimento da solidariedade social (Freire, 1997, p. 48).

O princípio da igualdade pressupõe, dentre outros, a concepção de que todo e qualquer homem, toda e qualquer mulher, todo e qualquer jovem, todo e qualquer idoso, toda e qualquer criança, é um “corpo consciente”²⁵. A ação dialógica-comunicativa só pode ser desenvolvida se considerado este princípio.

É importante salientar que igualdade não é o mesmo que uniformidade. Assim, compreender os sujeitos sociais como igualmente corpos conscientes, igualmente sujeitos do pensar, igualmente sujeitos do agir, não significa desejar que tenham o mesmo pensamento, a mesma ação, a mesma opinião. Significa ter a convicção da necessidade de abdicação das posições autoritárias, de ações estratégicas, e colocar-se à disposição para aprender nas relações que buscam o entendimento comum e concordância.

d) O pressuposto da unicidade dos sujeitos

Embora com características comuns, sejam biológicas, psicológicas ou sociais, cada ser humano é único. A imagem bem humorada do livro “Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas” (Haper, et al., 2000) elaborado pela Equipa do IDAC, auxilia muito a análise do pressuposto da unicidade dos sujeitos (figura 03):

²⁵ Expressão utilizada por Paulo Freire (2005) para explicar a diferença do homem e demais animais.

Figura 03: Diferenças e desigualdades na escola



Fonte: Haper, et al. (2000)

Como bem mostra a imagem, alunos (também professores, diretores, pais, sujeitos de movimentos sociais, etc.) são sujeitos singulares, com suas histórias, eficiências, deficiências. Bastante difícil, ou impossível, é realizar um enquadramento em formas, ou, como o demonstra o livro, em ‘vidros de conserva’ pré-determinados.

A rejeição a qualquer forma de aprisionamento, domesticação, adestramento, alienação e opressão, na ação comunicativa-dialógica, não é possível se não há o entendimento das pessoas a partir do princípio da unicidade. Ao desconsiderar este princípio, corre-se o risco de realizar uma prescrição de posicionamentos, de assunção do outro, em compromissos e ações que não lhe são possíveis. O princípio da unicidade nos permite olhar e enxergar, ouvir e escutar.

No livro ‘pedagogia da autonomia’ Freire (1998), explica que o educador que escuta “aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, por vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (Freire, 1998, p. 128). Saber escutar é condição indispensável ao diálogo e à aprendizagem mútua.

- e) Os princípios de respeito e manifestação da multiplicidade humana e cultural no contexto local e global

O respeito e manifestação da multiplicidade humana e cultural, no contexto local e global, se manifestam como princípio fundamental no desenvolvimento de ação

comunicativa-dialógica. Além de se fazer imprescindível na pedagogia progressista, ele complementa o princípio da unicidade na compreensão do outro, de sua cultura, fundada na responsabilidade solidária geral de um pelo outro.

Na teoria da ação comunicativa Habermas desenvolveu uma orientação para um universalismo dotado de uma sensibilidade para as diferenças, principalmente ao ampliar a categoria do mundo do trabalho de Marx, para o mundo da vida²⁶. A ação comunicativa prevê entendimento e não colonização. Para tanto, é essencial o respeito e manifestação da multiplicidade humana e cultural.

De acordo com Habermas, o mundo da vida é pano de fundo para uma ação comunicativa. Da mesma forma, a ação comunicativa serve para a transmissão e renovação do saber cultural, sob o aspecto do entendimento; visa a integração social e o estabelecimento da solidariedade, sob o aspecto da coordenação de ações; ajuda a estruturar identidades pessoais, sob o aspecto da socialização.

Na orientação da teoria de Habermas,

[...] o mesmo respeito para todos e cada um não se estende àqueles que são congêneres, mas à pessoa do outro ou dos outros em sua alteridade. A responsabilização solidária pelo outro como um dos nossos se refere ao nós flexível numa comunidade que resiste a tudo o que é substancial e que amplia constantemente suas fronteiras porosas [...]. Essa comunidade projetada de modo construtivo não é coletivo que obriga seus membros uniformizados à afirmação da índole própria de cada um. Inclusão não significa aqui confinamento dentro do próprio fechamento diante do alheio. Antes, a inclusão do outro significa que as fronteiras da comunidade estão abertas a todos – também e justamente àqueles que são estranhos um ao outro – e querem continuar sendo estranhos (Habermas, 1996, p. 7-8).

A assunção de nós mesmos, explica Freire (2005) “não significa a exclusão dos outros” (p. 46). Esta é uma premissa fundamental no diálogo. Em comunicações onde não existe respeito da manifestação da multiplicidade humana e cultural não há diálogo, e sim monólogo que objetiva a colonização.

²⁶ O mundo da vida é compreendido como esfera de 'reprodução simbólica', da linguagem, das redes de significados que compõem determinada visão de mundo, sejam eles referentes aos fatos objetivos, às normas sociais ou aos conteúdos subjetivos; “o mundo da vida é tão estruturado por tradições culturais e ordens institucionais como pelas identidades resultantes de processos de socialização” (Habermas, 2010, p. 206).

2.4 Reflexões Provisórias

A emancipação, compreendida por Freire e Habermas como processo de conquistas e não como doação, constitui-se, sobretudo, nas relações comunicativas em direção à consciência crítica – conscientização – que transforma a realidade.

Ao longo deste capítulo, a busca do entendimento do significado de emancipação e como ela pode se fazer presente no ambiente educativo, foi construída com base nas categorias da ação comunicativa e ação dialógica, desenvolvidas respectivamente por Habermas e Freire.

Nesta tese, compreende-se que o processo de emancipação na educação e na formação docente se faz presente quando ela se edifica: a) a partir de princípios da ação dialógica-ação comunicativa, b) com o objetivo de construir aprendizagens para a produção de um novo mundo, c) pelo princípio da igualdade, d) a partir do pressuposto da unicidade dos sujeitos, e) a partir do princípio de respeito e manifestações da multiplicidade humana e cultural no contexto local e global.

A assunção dos cinco princípios direciona para a reafirmação de que o professor é um ser humano, e como tal, inacabado. Parafraseando Freire, pode-se dizer que, quando a consciência do inacabamento insere o professor num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo, ele faz a história em que socialmente se faz e se refaz.

Capítulo III

A formação docente no Projeto de Educação Popular

Onde homens houver que não saibam
O que a todos se deve ensinar,
Um punhado de luz levaremos,
Porque a Pátria nos manda levar.
Luta vã não será nossa luta,
Oh! Humildes obreiros da paz,
Pois, se infância de luz não tivestes,
Mesmo tarde uma infância se faz

Desde os cerros longínquos ao mangue,
Vêde o povo aprendendo, de pé,
Uma língua de heróis, esta língua
Com seus cantos de luta e de fé.

Este canto é de quantos desejam
Uma Pátria, celeiro de luz,
Uma Terra sem campos de fome,
Mas de fortes à sombra da cruz,
É um grito de fel aos que dormem,
Esquecidos de um povo que sua
Ao encontro de pão, que não achas,
E a procura de um lar pelas ruas

Mas, se um dia, as falanges do mal

Contra nós suas armas mover,
Por maior que se faça em perfídia
Não nos pode um covarde vencer.
Somos raios na luta e na paz,
- homens de aço de luzes na mão –
Ao marchar a cultura levamos,
Popular e sublime à Nação
Hino do Movimento de Cultura Popular

Como escrito no capítulo I, o reconhecimento da experiência na formação docente, no Brasil, teve grande aumento a partir do fim do século passado. Entretanto, vale ressaltar que algumas décadas antes, o projeto de educação popular crítica exigia uma “formação permanente autêntica” (Freire, 1997) de educandos e de educadores, fundada “na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática” (p. 11).

Motivada pela perspectiva de resistir criativamente à mera subordinação da escolarização “perante as necessidades objetivas da competitividade econômica, da emulação e do puro ajustamento funcional à realidade” (Lima, 2007, p. 35), constituiu-se um projeto educativo cujo diálogo foi o elemento principal para a autoformação de estudantes e professores.

Este capítulo tem por objetivo descrever esse projeto educativo, caracterizado como Educação Popular (EP), uma educação fundada a partir dos movimentos sociais²⁷. Busca-se elucidar a importância da EP no reconhecimento da subjetividade na formação, considerando a importância da experiência histórico-social que cada qual traz consigo.

A breve revisão da construção da Educação Popular no Brasil, a seguir, se faz na perspectiva de formação dialética de outra escola e de outro professor na expectativa na ênfase na prática e na sua transformação a partir do ponto de vista de teorias sociais críticas. Pondero sobre a importância de relacionarmos um movimento específico de educação com a formação docente a partir do ponto de vista que a formação contínua dos professores e a reconstrução da escola andam juntas. Contudo, definir a formação como única estratégia de mudança -

²⁷ Os Movimentos Sociais realizaram e realizam uma forte reivindicação pela democratização da escolarização, eles estão também sempre a reeducar o pensamento educacional, a teoria pedagógica, a reconstrução da história da educação básica. Por esse motivo, a história da democratização da escola básica popular na América Latina, assim como suas concepções e orientações teóricas são inseparáveis da história social dos setores populares.

como é visto comumente - pode tender a responsabilizar apenas uma pequena parcela dos atores: os professores e os formadores.

3.1 Movimentos Sociais e Educação Popular no Brasil

Ao abordar o tema Educação Popular no Brasil, o faço na perspectiva da educação crítica desenvolvida entre os anos de 1950-60, cujo grande vulto foi Paulo Freire. Entretanto, é necessária a compreensão de que existem duas grandes perspectivas de estudo, análise, proposição e ação de Educação Popular (EP), no Brasil: a primeira está associada com a democratização da escolarização básica, a segunda, ao modelo teórico e prático de educação crítica. Ainda que divididas em dois grandes blocos, estas perspectivas englobam uma diversidade de manifestações, propostas e ações.

Na construção das duas perspectivas, a ação dos movimentos sociais sempre foi muito importante, fosse pela reivindicação da democratização, fosse pela reeducação do pensamento educacional. A expansão da escola básica popular no Brasil, de acordo com Arroyo (2003),

[...]se torna realidade não tanto porque o mercado tem exigido maior escolarização, nem porque as elites se tornaram mais humanitárias, mas pela consciência social reeducada pelas pressões populares. Estas podem até sonhar na escola como porta do emprego, entretanto as grandes massas pobres que se debatem com formas de sobrevivência elementaríssimas agem por outra lógica (Arroyo, 2003, p.30).

Para descrever a definição da primeira perspectiva de forma simples, podemos utilizar a expressão: escolarização para o povo. Autores como Paiva (2003) e Sposito (2002) estudaram a EP a partir deste modelo. Entretanto, Paiva (2003) foi quem melhor sintetizou o desdobramento histórico do oferecimento da educação para os grupos das classes populares sob o fundamento de que esta educação funciona e funcionou ou como instrumento para sedimentação ou para a recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas. Nesse sentido, a EP foi estudada em diferentes movimentos educativos, que possuem diferentes objetivos políticos e ideológicos.

Desde a ação dos jesuítas até a instituição do movimento brasileiro de alfabetização (MOBRAL), Paiva discorreu sobre a EP em suas distintas vertentes. Vale a observação de que a expressão Educação Popular foi cunhada em normativas estatais e em manifestos destinados à disseminação da alfabetização no Brasil.

De acordo com a análise de Paiva (2003), a identificação da Educação Popular com a Educação de Adultos (como é comum atualmente) só ocorreu após a expansão acelerada do

primeiro segmento do ensino fundamental da educação básica, seguido pelo segundo segmento do ensino fundamental.

A segunda perspectiva de EP pode ser sintetizada pela expressão: educação para, pelo, com e a favor do povo. Embora as propostas, ações e análises possam ser englobadas na primeira perspectiva, esta possui o diferencial de ser uma vertente crítica, objetivando a recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas, e adquirindo, tal modelo, vida própria, sendo muitas vezes percebida, como a única perspectiva no conceito de EP, hoje amplamente aceita pela área acadêmica.

Autores como Gadotti e Torres (1994), defendem que a EP surgiu como uma alternativa que buscou confrontar-se com os projetos educativos estatais que iam contra os interesses populares.

Seu conceito foi assim sintetizado por Puiggrós:

[...]la educación popular es siempre una posición política y político-pedagógica, um compromiso con el pueblo frente al conjunto de su educación y no se reduce a una acción centrada em uma modalidade educativa, tal como la educación no formal, o a un recorte de los sectores populares, tal como los marginados, o a um grupo generacional, como los adultos, o a uma estratégia determinada, como la alfabetización rural (Puiggrós, 1994; p. 143)

As correntes críticas mais significativas nesta perspectiva de Educação Popular foram o anarquismo, o socialismo, o liberalismo radicalizado (incluindo a escola ativa) e o nacionalismo popular. Entretanto, os movimentos decisivos contra o discurso pedagógico liberal positivista moderno foram a pedagogia socialista cubana e a pedagogia da libertação, esta última tendo como principal corporatura Paulo Freire, sendo as manifestações populares e os movimentos sociais os maiores responsáveis pela sua instituição.

No Brasil, a Educação Popular (EP) emergente no período de 1958-64 em Pernambuco no Governo de Arraes, fazia parte do movimento fundado na urgência da destituição das relações sociais capitalistas, como um projeto de educação claramente classista, que buscava pensar a realidade brasileira para modificá-la.

Sendo uma proposta de educação contra-hegemônica, ou uma educação da hegemonia popular, a Educação Popular crítica destinou-se (e destina-se) a colaborar no desenvolvimento e consolidação de novas relações sociais, com a participação da classe popular em todo o processo pedagógico. A EP colocou-se (e coloca-se) a serviço da organização e mobilização das massas, e dela recebia (e recebe) seus temas de investigação e análise.

Isso não significa que esta foi a primeira experiência da EP crítica no Brasil. Décadas antes, movimentos anarquistas e anarco-socialistas fundaram uma educação própria, como prática social (Paludo, 2001). Mas a experiência não perdurou. De acordo com Paiva (2003) e Kreutz (2000), essas iniciativas foram interceptadas com o fechamento das escolas pelo Governo Central.

Entretanto, a EP desenvolvida em Pernambuco teve como grande diferencial o fato de se consolidar, ainda que em um curto período de tempo, como uma política pública de um governo forjado e eleito a partir dos movimentos sociais populares, desencadeando sistematizações e ações de propostas e práticas educativas de maior alcance político, acadêmico e social que as experiências anarquistas e anarco-socialistas.

3.2 Apontamentos históricos da Educação Popular no Brasil

Como, no Brasil, a história da EP na primeira perspectiva descrita, se confunde com a história dos projetos de alfabetização e democratização da educação básica, a partir deste momento, será utilizada a expressão EP para denominar as perspectivas de educação consonantes com a definição atribuída por Puigrós (1994). A utilização desta abordagem está associada com a configuração deste trabalho, que analisa a formação em serviço em uma perspectiva fundamentada na EP crítica.

As escolas nas quais a EP foi instituída no Brasil eram, inicialmente, escolas de grupos de imigrantes. Paiva (2003) descreveu que, desde o final do século XIX, os imigrantes, provenientes de países onde a educação escolar desempenhava um importante papel para ascensão social, criaram um clima de maiores exigências com respeito à instrução. Este clima foi criado a partir da organização dos sindicatos e de movimentos sociais. Entretanto, diante das dificuldades encontradas para o oferecimento de instrução pública pelo Governo Brasileiro, os imigrantes criaram suas próprias escolas, as escolas estrangeiras. Elas foram organizadas na comunidade e pela comunidade, ora sob patrocínio fortemente religioso, ora sob o projeto libertário anarquista ou anarco-socialista. Muitos dos movimentos de imigrantes foram portadores de um projeto de transformação da sociedade a partir dos pressupostos dessas perspectivas.

Infelizmente pouco conhecimento se tem a respeito destas escolas, porque o tema - escola dos imigrantes -, ainda é muito pouco pesquisado. O que é sabido (Kreutz, 2000) é que estas escolas possuíam importante papel na transmissão da cultura dos imigrantes e da

organização das colônias de alemães, de italianos, de poloneses e de japoneses, no Brasil. Nessas instituições escolares, a língua e os costumes da terra de origem eram ensinados e mantidos.

A dinâmica das escolas populares dos imigrantes é classificada por Kreutz (2000) a partir das colônias e suas vocações religiosas: as escolas dos imigrantes alemães de confissão Luterana - incluem-se aqui as colônias de pomeranos, muitas vezes confundidos com alemães visto que partiam do Porto da Prússia²⁸; as escolas dos imigrantes alemães católicos; as escolas dos imigrantes poloneses; as escolas dos imigrantes italianos; as escolas dos imigrantes japoneses. De acordo com o autor, todas estas escolas tinham perfil étnico. Com exceção das escolas japonesas, as escolas de imigrantes possuíam uma relação intrínseca com a igreja e eram de organização comunitária.

Das escolas sob a perspectiva de EP, destacam-se algumas escolas polonesas em seu referencial crítico à Igreja e ao Estado. Kreutz descreve que algumas escolas de imigrantes poloneses tiveram influência significativa de intelectuais de formação anticlerical. Estes intelectuais, de ideologia socialista, eram conhecidos como o grupo progressista e construíram uma escola com princípios classistas.

Entretanto, estas escolas não funcionaram por muito tempo, pois no projeto de nacionalização ocorrido no início do século XX, instituído pelo Governo do Brasil, ordenou-se o cerramento todas as escolas dos imigrantes²⁹ (Fiori, 1993, Paiva, 2003, Kreutz, 2000).

Apesar da legislação educacional - por exemplo, a reforma do ensino do Estado, através da Lei 894, enfatizar, ainda no início do século XX, a obrigatoriedade da língua portuguesa como língua oficial, e a única a ser falada e ensinada nas escolas, o período da Guerra Mundial foi o mais marcante no processo de nacionalização das escolas estrangeiras. Além da hostilidade brasileira com as comunidades de imigrantes, em 1917, com a entrada do Brasil na Guerra, as escolas étnicas foram fechadas durante um ano (Paiva, 2003; Renk, 2008).

Renk (2008) mostrou que a eclosão da Primeira Guerra Mundial trouxe a tona à necessidade da intensificação da nacionalização dos estrangeiros. Mas os imigrantes

²⁸ Em entrevista concedida a IHU online Thiers (2008) defende que os pomeranos são povos diferentes dos alemães. Sua origem é a extinta Pomerânea (http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_tema_capa&Itemid=23&task=detalhe&id=1266).

²⁹ Embora legalmente encerradas, alguns projetos sobreviveram na marginalidade do Estado. Dentre as escolas comunitárias de imigrantes que persistiram mesmo após o cerramento legal, podemos citar a escola de Santa Maria de Jetibá, no interior do Espírito Santo, Brasil. Como esta escola não fazia parte do grupo de escolas progressistas, a coerção parece ter sido menor, pois pouco podia contra o Estado uma escola rural cerrada em uma colônia com relacionamento restrito para além de seu território.

ofereceram resistências, e foi preciso ao Governo instituir a inspeção dos estabelecimentos de ensino, além do registo de métodos pedagógicos e da organização das escolas.

A extinção formal das escolas dos imigrantes ocorreu alguns anos após esse período. No Estado Novo, no âmbito da concepção de segurança nacional, que buscava garantir que o Brasil não sofresse ataques internos e externos, se desenvolveu uma série de políticas de nacionalização. Nessa fase, duas instituições foram primordiais: o Exército e a Igreja, que fizeram da escola um espaço de continuidade de sua formação nacionalista (Horta, 1994).

A intervenção do Exército e da Igreja manifestou-se principalmente na obrigatoriedade da educação física e do ensino religioso (Horta, 1994), com o objetivo de disciplinar os corpos, de instituir valores patrióticos e uma identidade nacional brasileira, com práticas morais condizentes aos objetivos do Estado.

Com o fim do Estado Novo, vimos surgir, nas décadas de 1950 e 1960, um novo movimento de EP que se contrapunha de forma crítica à escola vigente. Paulo Freire foi quem melhor fundamentou esse projeto, sendo as suas obras, ainda hoje, referências teórico-metodológicas. O contexto de reorganização política e social foi favorável ao novo movimento de EP.

Teixeira (2008) descreveu que o período posterior ao Estado Novo houve a reorganização da Nação com aproximações e contribuições da esquerda brasileira nos espaços políticos da organização do Estado. Embora inicialmente as aproximações conjunturais não tenham significado acordos profundos e programáticos, elas possibilitaram a abertura de projetos de caráter político-social emancipatórios.

Ao analisar as campanhas de educação durante o período de 1958 a 1964, o autor explica que os acordos instituídos nas aproximações da esquerda brasileira ao poder estatal acabaram por ter como foco as Reformas de Base, objetivando a realização de um profundo programa de justiça social e de desenvolvimento nacional. Entretanto, setores da burguesia nacional, capital externo e proprietários rurais eram contrários a esta reforma, propondo, no máximo, ações moderadas. Há que ter em vista que as reformas de base fazem parte dos projetos nacionalista/estadista e socialista de desenvolvimento. Elas são fruto da evolução política e programática de diferentes partidos como do PTB e do PCB (Teixeira, 2008).

Foi no auge deste período de aproximações políticas e de desenvolvimento do populismo que o movimento de EP se fortaleceu e se configurou como um dos Movimentos mais expressivos de educação e cultura popular, inserido no desenvolvimento histórico de democratização do Brasil vivenciado após a segunda guerra mundial.

Algumas iniciativas anteriores, pronunciadas em favor da massificação da escolarização básica, foram fundamentais para a construção da EP na República Liberal Populista. Essas iniciativas vão desde a criação da Comissão Nacional do Ensino Primário, com a finalidade de diagnosticar e propor um plano de combate ao analfabetismo à criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP).

Com o fim da Guerra, a queda do Estado Novo e a criação da UNESCO, a alfabetização e a educação da população adulta passaram a ser concebidas como importantes instrumentos de redemocratização, compreendidas como um problema que merecia tratamento especial. As atenções foram polarizadas pela possibilidade de utilização da educação em função de novos objetivos políticos. Mas, naquele momento, muitos movimentos de alfabetização funcionariam como fábrica de leitores e de eleitores (Teixeira, 2008; Paiva, 2003; Fávero, 1983). Dessa forma, as campanhas, apesar de abrirem passagem para os fundamentos ideológicos do movimento de EP, funcionaram apenas como educação do povo, como um processo de expansão (ainda que rudimentar) da leitura e escrita.

Contudo, a educação de adultos passou a ter autonomia em relação à educação elementar a partir de medidas que permitiram diagnosticar e construir propostas de escolarização e efetivação do FNEP (Paiva, 2003). Das campanhas financiadas naquele momento pelo FNEP destacaram-se: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER - 1952/1963) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA - 1958/1963).

Assinala-se a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) como um marco importante. Esta campanha começou a ser consolidada a partir da portaria nº 57 de 30 de janeiro de 1947 - que expediu instruções para a execução do plano de ensino supletivo de adolescentes e adultos analfabetos, autorizando o Departamento Nacional de Educação (DNA) para orientação e coordenação dos trabalhos (Brasil, 1947, p. 1457).

Três anos antes, em 1944, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Lourenço Filho já apontava que o problema da educação brasileira não se resumia numa questão estritamente escolar ou pedagógica, “[...] estende-se pelo domínio de muitas técnicas, postas ao serviço de prudente ação política, que as harmonize para os fins superiores que tenham em vista” (Filho, 1944, p. 07). A educação do povo foi considerada pelo autor como um processo social inelutável, não fato isolado, ou prática que se possa pôr à margem da vida ou acima dela.

O lançamento da CEAA acompanhou objetivos políticos contraditórios. Por um lado, eles estiveram orientados para a construção de condições de funcionamento da democracia liberal; por outro, seguiram as perspectivas de uma esquerda marxista em programas de educação para adultos organizados a partir das massas, com vista à sua multiplicação e fortalecimento (Paiva, 2003).

Como um desdobramento da CEAA deu-se o lançamento da Campanha Nacional de Educação Rural. Como os dados demonstravam que o analfabetismo era muito alto em ambientes rurais, uma nova campanha foi dirigida a esse meio, na sequência do fim da euforia quantitativa, e reflexo das modificações das condições políticas (Paiva, 2003; Fávero, 1983). Assim, distinguiram-se duas etapas de ação da CEAA: de 1947-1950, na gestão de Lourenço Filho; e de 1950-1954, quando ainda foi mantido parte do impulso do período anterior, passando a ser reforçada pela CNER.

Entretanto, foi nos anos de 1958-1961 que se formulou os principais movimentos de EP do período pós Guerra (Teixeira, 2008). Este período perpassa por três governos: Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart, fase de uma importante e conturbada experiência de construção democrática³⁰.

Este foi também um período de forte mobilização popular pela alfabetização de adultos e pelo fortalecimento do processo democrático no Brasil, compreendido, dentre outras coisas, como acesso ao voto. Segundo Paiva (2003), a proibição do voto ao analfabeto na constituição brasileira de 1946, excluía a maioria da população das decisões eleitorais. Foi nesse processo que se intensificaram os projetos de alfabetização. No Governo de Juscelino houve a revitalização do CEAA pelo Sistema Rádio Educativo Nacional - SIRENA (Paiva, 2003). Fávero (2006) e Paiva (2003) enfatizaram a importância de João Ribas da Costa no desenvolvimento e apresentação da proposta de alfabetização de adultos e cultura popular que deram origem ao SIRENA. Esta ação foi fundamentada na experiência da Acción Cultural Popular da Colômbia.

Muitos dos convênios da SIRENA funcionaram em arquidioceses católicas que possuíam emissoras. Esses convênios ocorreram entre o fim dos anos de 1950 e meados dos anos de 1960. Em 1961, foram absorvidos pelo movimento de educação de base (MEB)³¹,

³⁰ Na tese de Wagner Teixeira (2008) pode-se encontrar uma descrição pormenorizada desta experiência conturbada.

³¹ De acordo com Souza (2006, p.153), a Escola Radiofônica, absorvida pelo MEB, deveria chegar massivamente à família rural. Concebida para desburocratização e democratização do acesso à escola, ela

criado pela Conferência dos Bispos do Brasil (Fávero, 2003,2006; Ribeiro, 2007). Souza (2006) afirmou que:

[...]o MEB se pronunciou como uma ação sobre populações com vistas a possibilitar, por meio da Cultura Popular, a integração de comunidades em um processo global, político, social e econômico. Em sua dinâmica, o MEB acabou por revelar um duplo aspecto: o formato de um projeto conservador de modernização, construído pela Igreja, que visava modernizar o capitalismo no campo, reformando estruturas responsáveis pela alta concentração de renda e por bruscos antagonismos sociais, assim como, o formato de um projeto de emancipação popular, revelado no conjunto de ações políticas possibilitadas pela interação entre leigos, estudantes e camponeses que acabaram por delinear novos aspectos para a experiência (Souza, 2006, p. 55)

Ao mesmo tempo que o MEB se desenvolveu, floresceram também dois espaços fundamentais para a organização popular: Os Centros Populares de Cultura (CPCs) e o movimento de cultura popular (MCP).

Os CPCs foram fundados a partir da organização de estudantes, representada pela União Nacional dos Estudantes (UNE) que, naquele momento, era liderada por grupos de esquerda. A constituição dos CPCs foi possível a partir da influência do MCP e do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)³², destacando-se Roland Corbisier, em seu livro *Formação e problema da cultura brasileira*. Nessa obra, o autor desenvolveu a tese de que a universalização da ciência e a universalização da técnica européia possuíam como tendência reprimir a originalidade cultural dos povos periféricos.

O MCP desenvolveu atividades amplas e sistemáticas que requeriam muitos recursos. A alfabetização e a educação de base foram o carro chefe deste movimento, que teve o apoio oficial, por iniciativa de Miguel Arraes em Pernambuco, e posteriormente, no Rio Grande do Norte, na campanha “De pé no Chão também se aprende a ler”. De acordo com Ribeiro, estes projetos só puderam funcionar devido a esse apoio oficial. Por isso, restringiu-se, praticamente, a Pernambuco (Prefeitura do Recife) e Rio Grande do Norte (Ribeiro, 2007)

poderia consolidar o projeto de educação e cultura popular nas comunidades almejadas. Em expressão numérica, a Região Nordeste se destacou.

³² O ISEB foi criado em 1955, com a finalidade de estudar, debater e propor ações para o desenvolvimento do Brasil. O ISEB reuniu nomes como Alberto Guerreiro Ramos, Hélio Jaguaribe, Roland Corbisier, Costa Pinto, Roberto Campos, Lucas Lopes, Cândido Mendes, Pedro Calmon, Ignácio Rangel, Álvaro Vieira Pinto, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Nelson Werneck Sodré (Oliveira, 2006; Vale, 2006).

Naquele momento, as ideias do grupo de Pernambuco já se destacavam no Brasil. Mesmo em 1958, durante o II Congresso de educação de adultos, Paulo Freire, ao falar sobre a educação de adultos no Recife, já afirmava que o principal problema do Nordeste era a miséria e não o analfabetismo³³. De acordo com Fávero (2008), Freire enfatizou que a alfabetização não poderia ser pensada e vivenciada sem a problematização e mudança da vida quotidiana daqueles que estavam em situação de miséria.

O Relatório, apresentado em 1958, foi concluído com as seguintes propostas:

- a) Rever em todos os seus aspectos, a inadaptação dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, com aproveitamento dos positivos que passam ser adaptados á nova realidade;
- b) Proporcionar ao homem um preparo técnico especializado, para poder interferir, de fato, no “processo de desenvolvimento” do país. Equivale a dizer: fazê-lo sair da condição de marginal para a de participante do trabalho, da produção, do rendimento. Aí vale a pena ressaltar ainda o papel das escolas profissionais e rurais, de todos os tipos;
- c) Impedir que o trabalho educativo se faça sobre ou para o homem, do tipo apenas alfabetizador ou de penetração auditiva simplesmente, substituindo-o por aquele outro que se obtém com o homem; evidentemente mais uma vez imperativo de sua participação em todos os momentos do trabalho educativo, preparatória ou concomitante àquela outra ainda mais estimável, que é participação na vida da região e nas esferas mais amplas da sociedade em que vive;
- d) Organizar cursos de todos os tipos, para as zonas mais populosas, onde maior concentração houver de desajustados, de duração rápida, intensiva, ou prolongados, cujos programas devem ser, em parte, planejados com os alunos, para que correspondam à sua realidade existencial. Convém ainda lembrar os que se processam sob regime de internato, quando os recursos o permitirem. Nestes cursos seria dada ênfase ao ensino técnico e agrícola de acordo com a especial destinação de cada um deles. Ao lado destes, os de arte culinária, arranjos do lar, higiene e puericultura, corte e costura, pequenas indústrias caseiras, com vistas ao aumento do poder aquisitivo da família;
- e) Criar, posteriormente aos grupos de estudos, os grupos de ação dentro do espírito do auto-governo, agindo sobre problemas mais simples da vida local: buracos das ruas, poças de lama, combate às muriçocas e aos animais daninhos, construção de fossas, realização de feiras, programas esportivos e recreativos em geral, etc. Até uma interferência ativa na vida religiosa, econômica, política, do distrito, do município, do estado e do país;
- f) Articular o trabalho das escolas de adultos com as instituições existentes, para crianças, onde funcionam “Clubes de Pais”, de modo a fortalecer por mais este meio, os laços de união entre família e a escola;

³³ No Relatório apresentado pela equipa de Pernambuco, tendo Paulo Freire como um dos relatores, ao 2º Congresso de Educação de Adultos realizado no Rio de Janeiro em 1958, verifica-se a primeira mudança do conceito de analfabetismo e da concepção de alfabetização, assumida posteriormente pelos movimentos de cultura e Educação Popular do início dos anos 1960, particularmente pelo próprio Paulo Freire. A leitura completa do Relatório pode ser feita no site http://www.forumeja.org.br/files/relato.segun_.congr_.educ_.adultos.pdf.

- g) Interessar as instituições beneficentes e particulares de todos os tipos que se interessem por este trabalho de recuperação de adultos, bem como as de pesquisa social e pedagógica – estas fornecendo ao educador os elementos para uma ação positiva e realista;
- h) Criar uma mentalidade nova no educador, a par de um preparo especializado que está a exigir esta forma especial de participação sua no trabalho de erguimento do país;
- i) Renovar os métodos e processos educativos, sem a rejeição dos exclusivamente auditivos. Substituir o discurso pela discussão. Utilizar modernas técnicas de educação de grupos, com recursos áudios-visuais, ativos e funcionais, aproveitando o cinema, a dramatização, o rádio, a imprensa, etc. (Pernambuco, 1958; s/p).

Nas ligas camponesas, nos sindicatos rurais, nos movimentos de bairro, no movimento estudantil, no movimento de intelectuais, surgiram projetos de mudanças na educação, propondo a EP. Na EP se reconhecia a necessidade de ações críticas destinadas e construídas com pessoas em situação de exclusão e/ou discriminação. Como importante representante da EP, Paulo Freire emergiu junto a um grupo de professores, intelectuais e militantes, na construção de um projeto de alfabetização que se opôs ao conjunto ações conduzidas sob a perspectiva liberal. Fávero, em palestra proferida³⁴, afirmou que: “A grande virtude dele (Paulo Freire) é ser o que melhor sistematizou e melhor fundamentou essas propostas” (Fávero, 2008).

A proposta desenvolvida por Freire é qualitativamente diferente, ela está associada a uma perspectiva de educação ao serviço de um projeto político mais amplo de libertação do indivíduo e de construção de uma sociedade democrática. Um projeto de Utopia de construção de um Brasil mais justo (Fávero, 2008). De acordo com Gadotti e Torres, a pedagogia de Paulo Freire

[...]contenía la percepción clara de una cotidianidad discriminatória en nuestra sociedad, hasta entonces preponderantemente patriarcal y elitista. Apuntaba a soluciones de superación más amplia y más progresista: La de la educación como acto político [...] Esta natureza política de La educación, antes incluso de su especificidad pedagógica, técnica y didáctica, há sido El modelo de La preocupación freireana, tanto em sus reflexiones teóricas como em su praxis educativa (Gadotti & Torres, 2001, p. 20).

Freire dedicou assim uma das suas mais importantes obras, a Pedagogia do Oprimido: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (Freire, 2005, p. 23).

³⁴ In: <http://www.forumeja.org.br/osmarfaverovideos>.

É importante notar, para a história da EP, que a proposta Freireana, em seu início, foi desenvolvida com o apoio do sistema governamental em projetos políticos iniciados localmente, assumindo, posteriormente, um papel nacional. Ao contrário, os Movimentos como os anarco-sindicalistas tiveram suas escolas cerradas pelo governo nacional. Este fato fundamenta a afirmação de que dois fatores convergentes foram essenciais para a conformação da EP neste período: vontade política de movimentos sociais e governantes locais, e condições políticas.

Isso não significou inexistência, neste período, de contradições importantes. Um exemplo analisado na obra de Souza (1987) é o contexto de desenvolvimento do projeto de educação na prefeitura de Recife durante o governo de Miguel Arraes, que teve como um grande adversário o governo do Estado de Pernambuco, Sid Sampaio.

Enquanto o governo de Miguel Arraes vislumbrava uma educação classista, que promovesse a emancipação das classes populares, permitindo a mobilização destas classes à construção de um projeto político próprio, Sid Sampaio desenvolveu um plano educacional desenvolvimentista, em crítica à prefeitura de Recife³⁵.

A proposta de educação formulada e desenvolvida no governo de Miguel Arraes enfrentou não só a oposição do projeto educativo de desenvolvimento, mas também, divergências internas, pelo fato de ser um governo de coligação. No início da década de 1960, uma série de ataques na imprensa procurava desqualificar o governo de Arraes acusando-o de manter um projeto educacional eleitoreiro e fraudulento, de apropriação indébita do dinheiro público, de uso da estrutura pública da prefeitura para campanhas eleitorais (Souza, 1987).

Mas, mesmo com as contradições internas e externas, é notório que este governo propiciou o desenvolvimento de uma educação sem precedentes na história do Brasil. Ele propiciou a construção e consolidação de um projeto de educação crítica que transbordou os muros da escola, permitindo a participação da população e a manifestação do lúdico no processo ensino-aprendizagem.

Paulo Freire, como já afirmamos, foi produtor e produto deste projeto de educação, destacando-se com suas ações e síntese sobre a EP. Entretanto, outros importantes intelectuais também são influências decisivas na constituição da EP na América Latina, a partir dos anos de 1960, tais como João Bosco Pinto (1976), Carlos Rodriguez Brandão (1980, 1982), Moacir

³⁵ Este fato é amplamente analisado no capítulo III e IV da obra de Souza (1987).

Gadotti (1992), Orlando Fals Borda (1978), Marcelo Gajardo (1982), Juan Eduardo Garcia Huidobro (1982)³⁶, e tantos outros que aqui não estão citados.

Desde a concepção e ações até ao golpe militar em 1964, Fávero e Soares Jr (1992) escreveram um cronograma, que sintetiza a construção da EP desse período, ele nos ajuda a perceber como esta perspectiva foi desenvolvida dentro dos espaços de decisão político-social:

Maio 1960 – criação do movimento de cultura popular - MCP, primeiro no Recife, sob a administração de Miguel Arraes. Este Movimento foi estendido a outras cidades do interior de Pernambuco, após eleição de Arraes para governador do Estado.

Fev. 1961 – Criação da Campanha De pé no chão também se aprende a ler, em Natal, na gestão de Djalma Maranhão na Prefeitura Municipal e Moacyr de Góes na Secretaria de Educação.

Mar. 1961 – Criação do movimento de educação de base – MEB, pela CNBB.

Mar. 1961 – Criação da CPC na UNE, sendo difundido por todo o Brasil pela UNE-Volante, em 1962 e 1963.

Jan. 1962 - Primeira experiência de alfabetização e conscientização de adultos, feita por Paulo Freire no MCP (Centro Dona Olegarinha); logo depois, no início de sua sistematização no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife.

Jan. 1962- criação da Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), por profissionais recém-formados, oriundos da Juventude Universitária Católica (JUC), e por estudantes universitários.

Set. 1962 – Desenvolvimento da Campanha de Alfabetização da UNE, a partir de experiência iniciada no então Estado da Guanabara, em out. 1961; depois do movimento popular de alfabetização.

Jan. 1963 - Experiência de Alfabetização de Adultos pelo Sistema Paulo Freire, em Angicos, no Rio Grande do Norte.

Jul. 1963 - Experiência de Brasília, ponto de partida para a adoção do Sistema Paulo Freire em vários Estados, no bojo das ações de Alfabetização e Cultura Popular patrocinada pelo Ministério de Educação e Cultura.

Jan. 1964 - Criação do Plano Nacional de Alfabetização, com implantação iniciada na Baixada Fluminense, pertencente ao Estado do Rio de Janeiro.

³⁶ Dados retirados de Torres e Morrow, 1994.

Utilizando a cronologia descrita por Fávero, discorro, a seguir, sobre os principais projetos pontuados pelo autor³⁷. Vale dizer que esta descrição tem como objetivo elucidar como as experiências de Educação Popular ocorridas entre 1961-1964 enfatizaram um novo conceito de educação e educador, muito diferente daquelas, até então hegemônicas, descritas no capítulo I, em que a centralidade era na formação dada a priori, na educação concebida como transmissão passiva de conteúdos. Ao questionar a educação Institucional, ao propor novos modos de educação, entre os muros da escola e para além destes muros, a Educação Popular Crítica, desenvolvida no Brasil nos movimentos de cultura e educação durante os anos de 1961 a 1964, reconheceu a experiência vivida de educadores e educandos, numa construção que foi um marco histórico, no Brasil, da compreensão de que o ato educativo é um ato dialógico/comunicativo.

3.2.1. O Movimento de Cultura Popular

Como Prefeito do Recife, tive oportunidade de, juntamente com homens de todas as tendências religiosas e políticas, iniciar um Movimento que iria levar ao povo uma nova atitude, que não era aquela dos intelectuais encastelados e dos estudantes que estudam para fora do Brasil e não para dentro de nossa realidade, nem dos que se consideram donos do povo, mas daqueles que aprendem com o povo o que os doutores não sabem: a ciência do sofrimento da vida. Miguel Arraes.³⁸

O movimento de cultura popular (MCP) foi uma sociedade civil criada em 1960 junto a Prefeitura Municipal do Recife para promover e incentivar a educação de crianças e adultos, e para proporcionar a elevação do nível cultural do povo. O MCP foi possível pela iniciativa de artistas e intelectuais pernambucanos.

³⁷ O aprofundamento no estudo sobre a Educação Popular no Brasil nos anos de 1960 pode ser visto em diversas obras como por exemplo: Fávero, Osmar & Soares Junior, Everaldo Ferreira (1992). CEPLAR – Campanha de Educação Popular (Paraíba, 1962- 1964). In: Educação e Realidade. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v.17, nº 2, jul/ dez; Barbosa, Leticia Rameh (2007). Movimento de Cultura Popular em Pernambuco: evolução e impactos na sociedade. Tese de doutorado em educação, defendida na Universidade Federal da Paraíba (263 p.); Teixeira, Wagner da Silva (2008). Educação em Tempos de Luta: História dos Movimentos de Educação e Cultura Popular (1958-1964). Niterói: UFF (Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, orientador: Jorge Ferreira – 229 pp); Beisiegel, Celso de Rui (1974). Estado e Educação Popular. São Paulo: Editora Pioneira; e tantas outras obras que foram ou serão citadas ao longo do capítulo. O intento, neste momento, é apenas registrar que a Educação Popular crítica constituiu-se como práxis concreta no Brasil durante este período, permitindo sínteses importantes que ainda hoje são grandes referências teóricas em todo o mundo, que proporcionaram uma nova forma de perceber o processo educativo.

³⁸ Arraes, Miguel Newton (1964). Que foi o MCP? In: Arte em Revista n. ano 2 v. 3.

De acordo com Abelardo da Hora, o MCP

[...]foi o resultado do crescente avanço do movimento popular organizado que, por três administrações municipais consecutivas, pode, graças ao exercício das liberdades democráticas, colocar à frente do governo políticos identificados com as causas populares, respaldados pelo povo e seus líderes, pelos intelectuais mais representativos e pela combativa juventude estudantil. (Hora, 1986:s/p).

Segundo Barros Leal (2005), nos primeiros dias de 1960, já como prefeito do Recife, Miguel Arraes solicitou a uma de suas assessoras, a artista Marta de Jesus – que havia participado do Atelier Coletivo anos antes – que pedisse a Abelardo da Hora uma minuta ou anteprojeto de uma ideia para uma universidade popular. De acordo com o autor,

Incorporando aquela ideia, Arraes pretendia criar um movimento de inclusão social através da arte. E pedia: é preciso incluir no projeto uma parte destinada à educação fundamental, pois haveria o paio de setores católicos de esquerda empenhados na ideia (Barros Leal, 2005, p. 103).

Na reunião em que estavam presentes Arraes, Menucci, Mendonça e educadores e intelectuais, entre os quais, Paulo Freire; Abelardo apresentou seu projeto que consistia na expansão de seu trabalho na Sociedade de Arte Moderna para a ampla maioria da sociedade, principalmente as camadas populares, desfavorecidas nas condições de acesso à arte e à educação. De acordo com Aberlado Hora (1986), quando foi concluída a sua leitura do projeto, o professor Germano Coelho, dirigindo-se ao prefeito e aos demais presentes afirmou que o plano apresentado, com setores de artes plásticas e artesanato, de música, canto, dança e teatro, lembrava-lhe o movimento *peuple et culture* da França, que ele visitara juntamente com Norma Coelho. Por esse motivo, após debate, a proposta de Abelardo foi aprovada e batizada por movimento de cultura popular.

Em depoimento, Miguel Arraes conta que:

[...] existia um convênio da Prefeitura Municipal com o governo do Estado, tratando de problemas escolares. Mas a carência de recursos era muito grande. Criamos, então, um departamento autônomo, uma entidade paralela à Prefeitura, para resolver o problema educacional. Nesse momento nascia o Movimento de Cultura Popular, o MCP, como até hoje é conhecido. A situação era a seguinte: se fosse mantida a estrutura burocrática em vigor para essa questão, era impossível encontrar soluções, devido à insuficiência de meios. Então, era importante movimentar a máquina burocrática municipal, mas também mobilizar a população interessada em melhorar a educação, o que se verificou com a participação direta de variados setores da comunidade, até mesmo na execução de obras (Tavares & Tavares, 1979, p. 6).

A expressão cultura popular, de acordo com Fávero (1983), permitiu a denúncia dos conceitos de cultura elitistas que buscam esconder o caráter classista de uma cultura desligada

do povo. Assim, para o autor, “quando se fala em cultura popular acentua-se a necessidade de pôr a cultura a serviço do povo, isto é, dos interesses efetivos do país” (p.49). O uso da expressão cultura popular, continua o autor, deixa clara “[...] a separação entre uma cultura desligada do povo, não-popular, e outra que se volta para ele e, com isso, coloca-se o problema da responsabilidade social do intelectual, o que obriga a uma opção” (p. 50).

No dia 19 de setembro de 1961 foi lavrado no cartório do 2º ofício Bel. Emílio Tavares Rodrigues dos Anjos o Estatuto do MCP. Consta no documento os seguintes objetivos:

1 - Promover e incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a educação de crianças, jovens e adultos; 2 – Atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano, através da educação integral de base comunitária, que assegure, também, de acordo com a Constituição, o ensino religioso facultativo; 3 – Proporcionar a elevação do nível cultural do povo preparando-o para a vida e para o trabalho; 4 – colaborar para a melhoria do nível material do povo através de educação especializada; 5 – Formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura Popular (República dos Estados Unidos do Brasil/Comarca do Recife, 1961, s/p).

No estatuto do MCP foram instituídos os seguintes órgãos: conselho de Direção, Diretoria, Conselho Consultivo, Serviço de Administração, departamento de formação cultural, departamento de documentação e informação, departamento de Difusão e Cultura.

O Departamento de Formação e Cultura, que mais nos importa neste trabalho, tinha por objetivo: “1. interpretar, desenvolver e sistematizar a cultura popular; 2. Criar e difundir novos métodos e técnicas de Educação Popular; 3. Formar pessoal habilitado a transmitir a cultura ao povo” (República dos Estados Unidos do Brasil/Comarca do Recife, 1961, s/p).

Este Departamento compreendia, inicialmente: 1. Divisão de Pesquisa da Cultura Popular; 2. Divisão de ensino; 3. Divisão de Artes Plásticas e Artesanato; 4. Divisão de Música, Dança e Canto; 5. Divisão de Cinema, Rádio, Televisão e Imprensa; 6. Divisão de Teatro; 7. Divisão de Cultura Brasileira; 8. Divisão de Bem Estar Coletivo; 9. Divisão de Saúde; 10. Divisão de Esportes.

Dos documentos didáticos construídos pelo MCP, destaca-se o livro de leitura para adultos³⁹ destinado à alfabetização. Na primeira lição, na página 01, encontram-se as seguintes palavras: Voto e Povo, destacadas em dois diferentes quadros. Abaixo dos quadros uma palavra ligada à outra estruturava a seguinte frase: o voto é do povo.

³⁹ Sob autoria de Borges & Jaime, publicada em 1962.

Considerado por Anísio Teixeira (1962) como uma obra apaixonante, a cartilha de educação para adultos foi construída com palavras do dia a dia dos adultos, com sentido político ideológico explícito. De acordo com o autor, além de ordenar os fonemas segundo o que parece ser mais fácil aos adultos, além de usar palavras rigorosamente ordenadas sob critérios semelhantes, as autoras conseguiram dar à obra “[...]um sentido cívico que raia pelo lirismo. As privações, as esperanças e os direitos do brasileiro tecem e entretecem aquelas frases lineares e singelas e fazem do aprender a ler uma introdução à liberdade e ao orgulho de viver” (Teixeira, 1962, p. 59). Em crítica àqueles que desaprovavam a cartilha de leitura para adultos, Teixeira conclui: “os que a consideram subversiva devem considerar subversivas a vida e a verdade e ordeiras, a tolice e a mentira” (Teixeira, 1962, p. 59).

No Projeto de Educação pelo Rádio - Escolas Experimentais-, escrito em 1963, há referência à experiência realizada no ano anterior. A educação foi concebida como processo de comunicação no método de aprendizagem desenvolvido por Paulo Freire, caracterizado como um método analítico-sintético. O autor propunha um roteiro pré-estabelecido, no entanto plástico, no qual os monitores estabeleciam diálogos com o grupo, partindo de palavras que surgiam no debate (palavra geradora) e construindo frases simples, porém ricas de conteúdo.

Para Fonseca (1963) a simplicidade do método Paulo Freire no desenvolvimento do mecanismo -palavra – frase –palavra – sílaba – letra – sílaba – palavra – frase –, aliada à apresentação rica de interesse para o aluno, uma vez que cada palavra geradora, ou cada frase formada, representa aspectos concretos da realidade vivida por ele próprio, maximizam “a captação e fixação dos conhecimentos comunicados” (p. 01).

Como processo metodológico, a prática de alfabetização de adultos do MCP instituiu uma educação com objetivos que iam além da decodificação de símbolos, a partir da leitura e escrita. Buscava-se, neste projeto educativo, a interpretação, a decodificação e a ação consciente do mundo.

Manfredi (1978) sintetiza o MCP como um Movimento que pretendia uma organização de projetos culturais ligados à cultura do povo fundamentalmente voltados para a conscientização das massas, a partir de atividades como teatro, artes, artesanato, música, organização de cine e teleclubes, galerias de arte popular, alfabetização e educação de base.

3.2.2 Campanha de pé no chão também se aprende a ler

A Campanha “De pé no chão também se aprender a ler” foi implantada em Natal, capital do Rio Grande do Norte, a partir de fevereiro de 1961, na gestão de Djalma Maranhão como prefeito da cidade⁴⁰.

De acordo com o relatório, apresentado no I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular, o nome da campanha nasceu de uma reportagem da imprensa,

[...] quando o jornalista Expedito Silva, notificando o programa de Educação Popular que se iniciava em Natal, afirmava que até ‘de pé no chão se aprende a ler’, querendo dizer que, de agora em diante educação não era mais privilégio de um pequeno grupo. Pois todos teriam acesso à escola, sem fardas, com qualquer roupa e até mesmo sem calçados. Finalmente, a escola não esperava pelo educando, ia a sua procura, onde ele estivesse (Secretaria de Educação, Saúde e Cultura da Prefeitura de Natal, s/d, p. 04).

A campanha funcionou como uma frente pioneira do programa de emergência do ministério da educação. O objetivo essencial era diminuir o analfabetismo brasileiro com uma proposta que buscava, ao invés de levar os analfabetos até a escola, levar a escola até os analfabetos. Ela desenvolveu empreendimentos na educação de adultos e na educação de crianças, dando maior importância a segunda, sendo justificado pelo fato de que o número de crianças em idade escolar existente em Natal era muito maior que o número de adultos analfabetos. De acordo com Germano (1981) o mesmo acampamento que recebia as crianças durante o dia, recebia seus pais no período noturno.

O grande diferencial conceitual da campanha foi possível pela direção intelectual, que coube aos marxistas e cristãos de esquerda, que assumiram uma postura nacionalista. Nesta perspectiva, destaca Germano (1981, p. 120) “a educação e a cultura se revestiam de um caráter instrumental no sentido de contribuir para a libertação popular”. A campanha, continuou o autor,

[...] não significava exclusivamente uma nova modalidade escolar; não propunha unicamente uma nova escola para atender a uma realidade determinada, mas se localizava, sobretudo, no interior de um projeto de transformação social, de uma nova sociedade livre do pecado original do capitalismo [...]. Não se tratava, portanto, de fornecer aos indivíduos, isoladamente, um instrumento através do qual pudesse ascender na escala social, nos limites da sociedade existente; tratava-se isto sim, de lutar contra a estrutura social injusta. (Germano, 1981, p. 178).

⁴⁰ Uma descrição detalhada do contexto político-social em que foi gerada esta campanha pode ser vista no livro de Moacyr de Góes - De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964): uma escola democrática. O livro se configura como uma análise da campanha, e também se constrói como um denso esforço teórico de análise histórico-social do tempo decorrido da campanha, trazendo a tona documentos e experiências pessoais vivenciadas durante o rico período em que a estrutura governamental de Natal foi aliada dos movimentos sociais de Educação Popular crítica.

O desencadeamento da campanha foi constituído em sete fases, compreendendo:

- a) Primeira fase: solicitação da prefeitura à população, de espaços físicos como igrejas, clubes, residências, etc, sem cobrança de aluguel, para ser instalada uma escolinha;
- b) Segunda fase: construção de Acampamentos Escolares a partir de grandes galpões cobertos de palha de coqueiro e chão de barro batido. De acordo com o relatório apresentado pela prefeitura, o primeiro acampamento foi no bairro das Rocas, marcando o início do trabalho piloto. A estrutura física era composta de: “quatro galpões, com quatro classes cada um e mais um galpão para recreação, reuniões de círculos de pais e professores e sessões festivas. Eles funcionavam em três turnos” (Secretaria de Educação, Saúde e Cultura da Prefeitura de Natal, s/d, p. 06).
- c) Terceira fase: Alfabetização de adultos, porta a porta, executada no bairro do Rocas.
- d) Quarta fase: desenvolvimento de um programa de democratização da cultura, através das chamadas Praças de Cultura, a partir de 1962. Compreendiam as praças de cultura “Um conjunto de parque infantil, praças de esportes (vôlei, basquete e futebol de salão) e uma biblioteca” (Secretaria de Educação, Saúde e Cultura da Prefeitura de Natal, s/d, p. 06)
- e) Quinta fase: Ensino profissional a partir do oferecimento de cursos de aprendizes, destacando-se:

Rocas : Corte e costura, alfaiataria, marcenaria, sapataria, telegrafia, elementos de eletricidade, barbearia, bordado à mão. Carrasco: Barbearia, corte de cabelo (feminino), enfermagem de urgência, datilografia, taquigrafia, encadernação e corte e costura. Nova Descoberta : Artesanato, bordado à máquina, cerâmica e bordado à mão. Nordeste : corte e costura (Secretaria de Educação, Saúde e Cultura da Prefeitura de Natal, s/d, p. 06).

- f) Sexta fase: Criação do Centro de Formação de Professores da Campanha De pé no chão também se aprende a ler, com os seguintes objetivos:

- 1. Formar professores para atender às necessidades da Campanha, através de 3 tipos de cursos: a) Emergência :(preparação em curto prazo) com 3 ou 4 meses de treinamento;
- b) Ginásio Normal (preparação em longo prazo) com 4 anos de escolaridade após a conclusão do primário;
- c) Colégio Normal (preparação em longo prazo) com 3 anos de escolaridade após a conclusão do curso médio de primeiro ciclo
- 2. Fazer a coordenação técnico-pedagógica da Campanha
- 3. Manter uma escola de demonstração (primário), que sirva de laboratório à Campanha (Secretaria de Educação, Saúde e Cultura da Prefeitura de Natal, s/d, p. 8).

g) Sétima fase: assinatura de convênios para fornecer bolsas de estudo para o Centro de Formação de Professores e oferecer assistência pedagógica sistemática aos professores e escolas de municípios do interior do Rio Grande do Norte.

3.2.3 Movimento de Educação de Base

O movimento de educação de base – MEB - é um organismo vinculado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, ele foi fundado em 21 de março de 1961. A sua criação se deu, de acordo com Fávero (2006), a partir do seguinte fato: a Representação Nacional das Emissoras Católicas - RENECA, órgão da Secretaria de Ação Social da CNBB, promoveu em 1960 o 1º Encontro de Educação de Base, do qual saiu possibilidade de ampliação de escolas radiofônicas já existentes. Foi quando a CNBB sugeriu o então o programa de Educação Popular alicerçado nas experiências radiofônicas.

Em 1961 foi firmado acordo junto ao governo do Brasil para a implantação das escolas, na qual a CNBB ficava responsável pela alfabetização às populações do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, através de programas radiofônicos (Decreto nº 50.370 de 21 de março de 1961). Os compromissos firmados entre o poder executivo e a CNBB determinavam um plano quinquenal, com previsão orçamentária do governo federal para edificar 15.000 (quinze mil) Escolas Radiofônicas em 1961, e expansão nos anos subsequentes.

O MEB era composto por Conselho diretor Nacional, Conselho Fiscal, Diretoria Executiva, Conselho Nacional de Representação e Consulta, Secretariado Geral, Equipas Estaduais, Equipas Locais e Escolas Radiofônicas.

De acordo com Souza (2006), o MEB tinha uma estrutura hierárquica, baseada na ação de equipas de execução de nível nacional, estadual e local, que se articulavam aos monitores e camponeses para viabilizar a existência das escolas de rádio. A organização dava-se da seguinte forma:

[...] ao MEB/Nacional subordinavam-se as coordenações estaduais, que respondiam diretamente as dioceses dos estados em que o programa se instalou. As equipes estaduais eram responsáveis pelos sistemas radiofônicos e pelas equipes locais, se responsabilizando, por fim, pelas inúmeras escolas de rádio (p. 37)

A composição foi bastante sincrética, com a atuação da igreja e de intelectuais marxistas em cada uma das instâncias que compunham as estruturas do MEB, explica a autora,

[...] circularam a hierarquia católica – bispos, padres, freiras – junto a um conjunto de agentes pastorais, funcionários públicos, professores, estudantes secundaristas e universitários, prefeitos, intelectuais, militantes partidários, além de camponeses (Souza, 2006, p.39).

De acordo com Fávero (2006), o sistema de educação do MEB foi definido, essencialmente, no 1º Encontro Nacional de Coordenadores, realizado em Recife, em dezembro de 1962. A sistematização compreendia as seguintes atividades:

- a) radicalização de escolas radiofônicas, desdobrada em estudo de área, localização de escolas, treinamento de monitores e instalação de escolas;
- b) produção e emissão de aulas de alfabetização e conhecimentos gerais, globalizadas a partir de 1965, assim como programas e cursos especiais (sindicalização rural, história do Nordeste e do Brasil, programas para monitores e líderes, para a comunidade, de lazer, cívico e religiosos, etc.);
- c) supervisão, que consistia no contato direto e, quando possível, periódico da equipe local com os monitores, na escola radiofônica ou na sede dos municípios, além das visitas dos monitores à sede do MEB e de suas cartas, respondidas sistematicamente através do próprio rádio. Na medida em que o trabalho foi se aprofundando, a supervisão foi se desdobrando e reuniões e encontros com os monitores; organizaram-se ‘comitês municipais’ de monitores; em alguns sistemas, monitores passaram a ser contratados pelo MEB, assumindo a responsabilidade de supervisores municipais (Fávero, 2006, p.130-1)⁴¹.

Entretanto, a sistematização do modelo pedagógico foi realizada basicamente em 1963. Mas, foi em 1964, nas discussões preparatórias do 2º Encontro Nacional de Coordenadores e no conjunto didático ‘Viver é lutar’, após o 1º encontro nacional de alfabetização e cultura popular, como um dos movimentos de cultura popular, que sua opção político-ideológica foi explicitada.

No período de 1960-1964, o MEB se consolidou em 15 unidades federativas. O desenvolvimento de escolas radiofônicas foi crescente neste período, saltando de 05 para 60 em apenas três anos, atuando de forma significativa na vida de camponeses, principalmente no Nordeste e no Norte do Brasil. Entretanto, não foi só o MEB que atuou na vida das pessoas. Através de suas cartas as pessoas também atuaram na vida do MEB⁴².

⁴¹ No livro escrito por Fávero (2006) há uma densa análise de como o MEB se organizou para desenvolver estes objetivos.

⁴² Para uma leitura detalhada desta construção dialética, veja a tese de Souza.

O MEB permitiu aos camponeses uma mudança da condição de analfabeto para uma condição supostamente melhor. O fato é que, conforme descreve Souza (2006), o discurso de modernização, introduzido nas comunidades pelos mediadores do MEB, não só foi aceito, ele também foi incorporado pelas comunidades que ampliaram suas exigências ao Estado. De acordo com a autora, diante dos supostos da modernização e de um modelo de desenvolvimento económico demarcado por um forte papel do Estado, viu-se surgir das ligas camponesas, dos sindicatos rurais, das escolas do MEB “proposições de mudança sob perspectivas modernizadoras que contestaram a exclusão social e sua maior aliada no nordeste: a concentração fundiária” (p 290).

3.2.4 Centro Popular de Cultura na União Nacional de Estudantes

O Teatro de Arena⁴³ foi considerado por Leme (s/d)⁴⁴ como embrião do Centro de Cultura Popular - CPC. De acordo com o autor, foi numa excursão do Arena para o Rio de Janeiro que foi concebida a ideia de criação do CPC.

O primeiro e mais importante CPC foi estruturado no Rio de Janeiro, em 1961, liderado por um pequeno grupo de ex-integrantes do Arena. De acordo com Leme, “a perspectiva de um trabalho completamente novo e revolucionário em termos culturais, logo chamou para o CPC todos os intelectuais progressistas da época, que nele se engajaram quer como colaboradores ou membros de sua diretoria” (s/d).

Embora o texto de Leme seja bastante explicativo, o depoimento de Carlos Estevam Martins⁴⁵ é ainda mais elucidativo. Segundo Martins, havia descontentamento pelo fato de que o Arena, embora buscasse denunciar os problemas político-sociais, acabava por se constituir como um teatro para a classe média. Parte do grupo do Teatro de Arena desejava uma comunicação direta com as massas populares, através de um teatro feito para o povo.

Conta Martins que houve uma cisão no grupo na excursão feita ao Rio de Janeiro. Uma parte do Arena retornou para São Paulo, mas ficaram no Rio: Vianinha, Chico de Assis e mais um ou dois. A primeira iniciativa do grupo foi montar uma peça improvisada, “era um

⁴³ Sousa (2001), ao realizar uma análise histórica do CPC, afirma que o Arena teve origem na Escola de Arte Dramática de São Paulo que trouxe para o Brasil nomes como Bertold Brecht e Breckett. O Teatro de Arena constitui-se como um projeto que buscava a construção de uma identidade nacional nas artes cênicas, propondo peças teatrais direcionadas à reflexão dos espetadores.

⁴⁴ Leme, Alexandre Vanuchi (s/d). DCE Livre. In: Memorex: elementos para uma história da UNE. São Paulo: DCE.

⁴⁵ Transcrição resumida (realizada por Vera Cintia Alvarez) de depoimento concedido por Carlos Estevam Martins – 1º presidente do CPC – ao CEAC, em 23 de outubro de 1978. In: <http://forumjea.org.br>.

texto musicado com canções de Carlos Lyra, chamava-se ‘A mais valia vai acabar, seu Edgar’” (Martins, 1978, s/p). A peça tinha a intenção de explicar como funcionava o mecanismo da mais valia, foi quando o grupo procurou o ISEB para auxiliá-lo na melhor forma de representar o fenómeno da mais valia no espaço teatral.

A peça aglutinou espetadores assíduos com características muito interessantes: era “um número enorme de pessoas, supostamente bem dotadas para as artes, em uma perspectiva nova e entusiasmada” (Martins, 1978, s/p). Com o fim da temporada da peça teatral, ocorreu, ao Carlos Estevam Martins, a estruturação de um curso de filosofia, para manter o grupo unido, foi então quando a UNE entrou como protagonista, cedendo espaço físico para o grupo e passando a participar de forma ativa do movimento que começava a ser criado.

De acordo com Martins, as conferências de Paulo Freire, no ISEB, sobre o trabalho do MCP foi muito significativo para a consolidação do movimento no CPC. Quando realizado o congresso nacional de estudantes, em 1961, em Pernambuco, os estudantes de diversos estados brasileiros, aproveitaram a oportunidade para visitar a sede do MCP. Neste momento, as atividades do MCP, já repercutiam em todo o Brasil. De acordo com Abelardo Hora (1986), no encontro da Direção do MCP com os estudantes decidiu-se realizar, nos diferentes estados brasileiros, movimentos culturais semelhantes ao do MCP. Os estudantes criaram, então, o CPC - Centro Popular de Cultura da UNE, no Rio de Janeiro; o CPC de São Paulo; o da Bahia e do Rio Grande do Norte.

A ideia, desenvolvida pela CPC, foi da possibilidade de se pensar “[...] numa entidade produtora de cultura, identificada com a nação e, portanto, potencialmente capacitada para representá-la sob o ponto de vista do segmento majoritário de sua população (o proletariado e o campesinato)” (Vianna & Betti, 1997, p.122).

O CPC se configurou com órgão da União Nacional dos Estudantes, organizado, internamente, em seis grupos de trabalho (GT); um conselho diretor, composto de dois representantes de cada GT; e um coordenador.

No Relatório do Centro Popular de Cultura, apresentado em 1963, durante o 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife, os GTs foram assim descritos:

GT de Repertório (encarregado da produção de peças teatrais e argumentos a serem representados pelo CPC);

GT de Construção do Teatro (encarregado de supervisionar as obras de construção do Teatro de Cultura Popular, na sede da UNE, desenvolvendo, ao mesmo tempo, atividades de carácter promocional);

GT de Cinema (encarregado da realização de filmes e de atividades cine-clubistas);

GT de Espetáculos Populares (encarregado de realizar espetáculos populares em entidades de massa: associações profissionais, sindicatos, clubes de bairro, favelas, faculdades, praças públicas etc, dentro e fora da Guanabara);
GT da Produtora de Arte e Cultura (encarregado da parte editorial – livros e discos – do CPC, bem como da promoção e lançamento dos mesmos);
GT de Reestruturação (encarregado de propor uma nova estrutura orgânica para a entidade, capaz de atender à necessidade de crescimento do CPC) (UNE, 1963, p. 141).

De acordo com o Relatório apresentado pela UNE, a atuação do CPC se deu: a) para os grupos sociais e b) com os grupos sociais, sendo o segundo tipo de atuação considerado o mais importante pela UNE, visto que o povo deixava de ser receptor de cultura e assumia o papel criador. Entretanto, a atuação com grupos sociais, foi bastante restrita, sendo realizada quase exclusivamente entre universitários.

Das ações concretas realizadas pelo CPC, a UNE (1963) cita: a) A Campanha pela Reforma Universitária desenvolvida principalmente entre maio-junho de 1962; b) A peça Auto dos 99% apresentada em todos os estados do Brasil; c) Apresentação do Auto dos cassetetes, que denunciava, em um grande comício popular, os motivos da proibição do Auto dos 99%⁴⁶; d) UNE Volante, com espetáculos teatrais, debates sobre arte popular, exibição de filmes documentários e espetáculos em praça pública, venda de livros e discos populares durante setembro-outubro de 1962; e) Mobilização dos intelectuais nos debates realizados na revista Movimento e o jornal Metropolitano.

3.2.5 Experiência de alfabetização e conscientização de adultos - Centro Dona Olegarinha

A experiência de alfabetização de adultos, realizada no Centro Dona Olegarinha, ocorrida em 1962, é considerada a experiência-piloto do sistema de alfabetização e conscientização de Paulo Freire (Fávero, 2000).

⁴⁶ O Auto dos 99% fazia uma sátira sobre história do Brasil desde o descobrimento até a atualidade. A peça descreve a história do Brasil, desde a chegada dos primeiros portugueses até a atualidade (1963). Ela mostrava que a ideia de cultura foi forjada, no Brasil, a partir da perspectiva da elite, que sempre se beneficiou por seus títulos, poder e riqueza material. O Auto também denunciava o analfabetismo e a baixa escolaridade brasileira, mostrando, que na época, só entrava na Universidade, considerada fonte da cultura, 1% do povo brasileiro. O Auto incentivava a unidade dos estudantes na UNE e sua responsabilidade social, como vanguarda da cultura. Uma cópia da gravação do Auto pode ser escutada no site: http://www.franklinmartins.com.br/som_na_caixa_player.php?titulo=auto-dos-99-de-cpc-da-une.

Engajado nos movimentos de cultura e Educação Popular, Paulo Freire percebia a educação como alavanca das mudanças sócio-políticas, contrapondo, de acordo com Fávero a pedagogia da revolução à pedagogia do conformismo.

No sistema de alfabetização de adultos buscava-se um processo de alfabetização que superasse a compreensão mítica da realidade. Neste contexto, em resposta à questão “Como conseguir que o analfabeto superasse sua compreensão e suas atitudes mágicas diante da realidade?” (Fávero, 2000, p. 174) respondia Paulo Freire:

- a) com um sistema ativo, que tivesse como base o diálogo. Daí as escolhas: ao invés da escola noturna para adultos, o círculo de cultura; em lugar do professor, um coordenador de debates; não haveria aluno, mas participante do grupo; não aula, mas diálogo; os conteúdos substituídos por situações existenciais desafiadoras;
- b) o processo de conscientização/alfabetização teria início com a exploração do conceito antropológico de cultura: distinção entre mundo da natureza e mundo da cultura, criado pelo homem; o homem no mundo, com o mundo e com os outros homens; agindo como sujeito, numa atitude radicalmente diferente das anteriores;
- c) a alfabetização/conscientização era realizada por um método eclético, analítico-sintético, a partir de uma série de palavras geradoras, escolhidas através do levantamento do universo vocabular da população a ser alfabetizada. Cada palavra era introduzida por uma situação existencial, que lhe dava concretude. O conjunto delas deveria conter uma riqueza fonêmica que viabilizasse uma alfabetização em tempo curto – as famosas 40 horas que abririam para a leitura do mundo (Fávero, 2000, p. 175).

De acordo com Cunha e Góes (1991), a experiência de Freire realizada no Centro de Cultura D. Olegarinha implicava no cumprimento de etapas, executadas, na seguinte ordem:

[...] levantamento do universo vocabular do grupo que se vai alfabetizar; seleção neste universo dos vocábulos geradores, sob um duplo critério da riqueza fonêmica e o da pluralidade do engajamento na realidade local, regional, nacional; criação de situações existenciais típicas do grupo que se vai alfabetizar; criação de fichas-roteiros, que auxiliam os coordenadores de debates no trabalho; feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores (Cunha & Góes, 1991, p.15).

O projeto propunha o desenvolvimento de atividades variadas, em núcleos diferentes de motivação, entrelaçadas e sistematizadas, que possibilitassem um trabalho organicamente educativo⁴⁷. A primeira turma foi composta por cinco adultos (quatro homens e uma mulher).

⁴⁷ Freire, Paulo (1962) Movimento de Cultura Popular: um projeto de educação de adultos – Centro de Cultura. In: Ary, Zaira (1963). Uma experiência de Educação Popular: Centro de Cultura D. Olegarinha. Pernambuco: Escola de Serviço Social (monografia, 56pp.) p.49-53.

O desenrolar do projeto se deu sob a orientação de um universitário, servindo-se de ajudas visuais - desenhos em fichas projetadas através de um epidiascópio.

Ary (1963) conta que, em dois meses, com aproximadamente trinta horas, um dos alunos estava lendo trechos relativamente difíceis. Em março, formou-se nova turma para repetir a experiência, obtendo-se resultados semelhantes.

O fato é que, ainda em fase experimental, o Método Paulo Freire surpreendeu a muitos pela rapidez dos alunos na aprendizagem da leitura. Entretanto, embora a surpresa tenha sido o pouco tempo empregado para alfabetização, o método Paulo Freire era autêntico e inovador, não porque tinha resultados rápidos, mas sim porque, como descreve o próprio Freire:

[...] no método, a codificação, a princípio, toma a forma de uma fotografia ou de um desenho que representa uma situação existencial real ou uma situação existencial construída pelos alunos. Quando se projeta esta representação, os alunos fazem uma operação que se encontra na base do ato de conhecimento; se distanciam do objeto cognoscível. Desta maneira os educadores fazem a experiência da distanciação, de forma que educadores e alunos possam refletir juntos, de modo crítico, sobre o objeto que os mediatiza. O fim da descodificação é chegar a um nível crítico de conhecimento, começando pela experiência que o aluno tem de sua situação em seu contexto real (Freire, 1979, p.20).

3.2.6 Campanha de Educação Popular da Paraíba

Embora a primeira experiência de alfabetização a partir da proposta de Paulo Freire tenha se desenvolvido no Centro D. Olegarinha, foi na Campanha de Educação Popular da Paraíba – CEPLAR - que houve a maior repercussão deste sistema de alfabetização.

De acordo com Lage e Porto (1995), a CEPLAR surgiu no ano de 1961 da junção de dois fatores: a) a procura, por um grupo de pessoas da Faculdade de Filosofia - membros da Juventude Operária Católica (JOC), de uma estrutura de base para um trabalho em Educação Popular; b) o projeto do governo do Estado de lançar, na Paraíba, um movimento de Educação Popular.

Scocuglia (2000) diz que uma das prioridades do Governo Pedro Gondim, que havia assumido o mandato em janeiro de 1961, foi o desenvolvimento da Educação Popular. Ao mesmo tempo, estudantes universitários buscavam aproximação dos seus estudos a interferência prática na realidade social a ser transformada. Nessa perspectiva, continua o autor,

[...] um grupo de estudantes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFPB, dentre os quais alguns já professores da rede escolar estadual pública, militantes da Juventude Universitária Católica (JUC), buscou o apoio do governo estadual para realizar um trabalho social múltiplo, que incluía desde noções de higiene e sanitismo até a alfabetização de crianças e adultos em bairros pobres de João Pessoa. Da soma da ação social/assistencial e política dos estudantes universitários e dos objetivos prioritários do governo estadual em relação à educação, nasceu a Ceplar, no final de 1961 (Scoguglia, 2000; 53).

Apoiados ao mesmo tempo pelo governo estadual e pela diocese local, estudantes universitários e membros da JUC e da JOC iniciaram o primeiro trabalho da Campanha na reestruturação do Grupo Escolar Juarez Machado, na Ilha do Bispo. A partir de pesquisas feitas por setores da universidade, foram detetados problemas na comunidade, para os quais se buscou soluções concretas. Com a colaboração da população, foi desenvolvida uma campanha de fossas e a reivindicação junto à fábrica de cimento local para instalação de filtros que evitassem a poeira excessiva (Scocuglia, 1992).

Para além de ações imediatas, a organização de comunidade e universidade permitiu a nucleação de operários, abrindo oportunidades para os analfabetos. Esta nucleação aproximou o grupo de Paulo Freire na organização e sistematização de uma experiência de alfabetização.

De acordo com Fávero e Soares Jr (1992), estas primeiras ações direcionaram o grupo, que participou ativamente da experiência, à formação de uma entidade com o objetivo de desenvolver a Educação Popular crítica, já vivenciada no MCP. A proposta ganhou adesão do Governo da Paraíba.

Em 11 de abril de 1962 foi publicado no diário oficial os Estatutos da Campanha de Educação Popular (CEPLAR), criado e constituído como sociedade civil, brasileira, de finalidade educativa e cultural, com os seguintes objetivos:

- 1º promover e Incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a educação de crianças e adultos;
- 2º atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano, através de educação Integral de base comunitária, que assegure, também, de acordo com a Constituição e as leis vigentes, o ensino religioso facultativo;
- 3º proporcionar a elevação do nível cultural do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho;
- 4º colaborar para a melhoria do nível material do povo através de educação especializada;
- 5º formar quadros destinados a Interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular (Paraíba, diário oficial, 11/04/1962).

Na ocasião da publicação oficial dos estatutos, integravam a CEPLAR, como entidades colaboradoras: o Estado da Paraíba, Prefeituras, Universidades, União Nacional dos estudantes da Paraíba, União Pessoaense de Estudantes Secundários, Associação Paraibana de Imprensa, Federação dos Trabalhadores na Indústria da Paraíba, Maçonaria, Protestantes, Federação das Sociedades Benéficas, Legião Brasileira de Assistência.

Em julho de 1962, houve o encontro com Paulo Freire, elaborando-se um plano de ação de treinamento para o pessoal da CEPLAR em Recife, dirigida pelo próprio Freire. Porto e Lage (1995) relatam que, enquanto acontecia o curso em Recife, nos fins de semana durante três meses, sob direção de Paulo Freire, a equipa do Departamento de Formação da Cultura iniciava, em João Pessoa, o processo de implantação do Método.

Logo os núcleos de alfabetização de adultos se multiplicaram, integrando em 1963 o Programa Educacional de Emergência do Ministério da Educação. Como já escrito, para além de alfabetizar, o método Paulo Freire apresentava feições político-ideológicas críticas que permitiram, também na Paraíba, o favorecimento e intensificação de contatos da Campanha com outras entidades organizacionais, propiciando, assim, o desenvolvimento de debates políticos para o mundo sindical e operário, o que era realizado “através dos círculos de cultura e para setores mais amplos da sociedade de João Pessoa através dos cursos sobre realidade e cultura brasileiras” (Porto & Lages, 1995, p. 52).

3.2.7 Campanha de Alfabetização da União Nacional de Estudantes

Como foi exposto, na breve descrição realizada do MCP, da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, do MEB e da CEPLAR, a UNE esteve sempre engajada nos projetos educativos desenvolvidos por cada Movimento ou Campanha. Entretanto, Fávero e Soares Júnior (1992) fizeram relevo ao desenvolvimento da Campanha de Alfabetização da UNE realizada no Estado da Guanabara. Este destaque tem um motivo: enfatizar a expressão pública da UNE na responsabilidade de assumir diretamente ações de alfabetização.

Em 1961, além da criação do CPC, UNE encabeçou no Estado da Guanabara (atual Rio de Janeiro) uma campanha de alfabetização de adultos pelo método Paulo Freire. A UNE tinha dois instrumentos de ação de cultura popular: O CPC, que já foi brevemente descrito, e a Campanha de Alfabetização que, embora autônomos, trabalhavam intimamente vinculados. Entretanto, as atividades de alfabetização, por motivos de ordem organizacional, eram exercidas exclusivamente pela Campanha de Alfabetização.

Embora a prioridade da UNE fosse o CPC, principalmente no processo de construção e apresentação de peças teatrais, logo se percebeu que o teatro isoladamente pouco poder tinha para organizar os operários como ativistas de cultura popular. De acordo como o relatório apresentado em 1963, isso ocorria porque, limitados pela condição econômica que os sufoca, os operários não têm atração por uma atividade que lhes parece lúdica, porque não se coloca nos níveis de suas necessidades mais imediatas. Assim, parecia que

[...] o teatro, enquanto ação com os grupos sociais, tem maior penetração nos grupos operários na medida em que complementa e se escuda em outros instrumentos de cultura popular que estejam nesse mencionado nível de necessidade (exemplos: alfabetização, cursos técnicos etc) (UNE, 1963, p. 449)⁴⁸

3.2.8 A experiência Angicos

Conhecida como As quarenta horas de Angicos⁴⁹, a experiência de Educação Popular realizada na cidade de Angicos, em 1963, é versada como a experiência do Sistema Paulo Freire de maior impacto político-ideológico da época.

Manfredi (1978) explica que a experiência de Angicos, diferente das experiências anteriores, partiu do governo estadual sob a influência modernizante da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE⁵⁰.

O Plano Estadual de Educação, elaborado em 1963, previa metas qualitativas e quantitativas, sob execução e coordenação do Serviço Cooperativo da Educação do Rio Grande do Norte – SECERN (responsável pela organização da campanha em Angicos). Os resultados obtidos em Angicos foram fantásticos: trezentos trabalhadores rurais alfabetizados em 45 dias impressionaram profundamente a opinião pública.

⁴⁸ UNE (1963). Relatório do Centro de Cultura Popular. (Apresentado no 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife, de 15 a 21 de setembro de 1963). Reproduzido do livro de Jalusa Barcellos, CPC da UNE: uma história de paixão e consciência. Rio de Janeiro, Nova Fronteira: 1994. Anexo, p. 441 a 456.

⁴⁹ Lyra, Carlos (1996). As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez. Nesta obra o autor refez a trajetória do município de Angicos, narrando a evolução dos alunos.

⁵⁰ A SUDENE foi criada pela Lei 3.692, de 1959, o órgão foi idealizado no governo do presidente Juscelino Kubitschek, tendo à frente o economista Celso Furtado, como parte do programa desenvolvimentista da época. Um dos seus objetivos era, de acordo com Manfredi (1978), difundir o emprego de técnicas administrativas modernas, com a finalidade de garantir as condições institucionais favoráveis à implantação de sua política de desenvolvimento em nove estados do nordeste brasileiro.

Para dar cumprimento ao programa de combate ao analfabetismo escolheu-se o Sistema Paulo Freire. Em entrevista concedida a Tânia Fischer em 1979, então aluna de Beisiegel, Carlos Lyra explicou que o método de Paulo Freire era considerado um método interessante por ser sincrético. Ele “sintetizava todos os recursos metodológicos até então existentes no campo da alfabetização, incluindo o aspecto da conscientização” Lyra (1979, s/p) .

Outro fato importante é que nas experiências já vivenciadas no MCP e na Campanha de Pé no Chão, percebeu-se a possibilidade de alfabetizar um grande contingente de analfabetos em pouco tempo e, ao mesmo tempo, elevar os padrões culturais dos educandos, com gasto reduzido, o que fez ser este método o ideal para Angicos.

O projeto seguiu um roteiro básico de 40 horas, iniciado pela exposição do conceito antropológico de cultura e a distinção entre objeto da natureza e objeto da cultura, da cultura imaterial e cultura material, dos padrões e comportamentos.

O movimento de alfabetização de Angicos foi iniciado a partir de um treinamento da equipa, assim como nas experiências anteriores no MCP e na Campanha de Pé no Chão; este treinamento era coordenado por Paulo Freire.

A primeira turma de Angicos contou com 400 adultos, com aproveitamento de 70% (CERCEN, s/p). A alfabetização de quase trezentos alunos em 40 horas gerou uma grande repercussão nacional. Foi quando o então governo João Goulart, percebendo o sucesso do projeto, convidou Paulo Freire para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), usando o seu método.

A experiência realizada em Angicos foi muito importante não só porque propiciou uma grande divulgação do Sistema Paulo Freire, mas também, por ter sido considerada por Freire como a provável experiência mais fiel ao método (Lyra, 1979).

3.2.9 A experiência de Brasília

Em 1963 foi criada, junto Ministério de Educação e Cultura, a Comissão de Cultura Popular, pela Portaria nº 182 de 28 de junho de 1963; com objetivo de implantar, em Brasília, o sistema de educação do Professor Paulo Freire (Brasil, 1963).

Em Portarias complementares, nº 196 e nº 203 de 09 de julho de 1963, Paulo Freire foi designado a presidir o Grupo de Trabalho incumbido de promover levantamentos e pesquisas, fazer indicações e sugestões sobre o problema da alfabetização, e a presidir a Comissão de Cultura Popular. Constituíam o grupo de trabalho: Apparício de Cerqueira Branco, Pe.

Archimedes Bruno, Júlio Furquim Sambaqui e Aron Abend. A Comissão de Cultura Popular, por sua vez, era composta pelos integrantes: Herbert José de Souza, Lauro Bueno de Azevedo e Júlio Furquim Sambaqui.

Logo após a criação da Comissão de Cultura Popular, foi constituída em Brasília uma Comissão Regional, em julho de 1963. Em colaboração com a Comissão Nacional, a Comissão de Brasília implantou o sistema Paulo Freire em quatro núcleos habitacionais.

Foi com base nessas experiências que, de acordo com Manfredi (1978, p. 128), Lauro Lima elaborou um texto com a sistematização do Método Paulo Freire, constituindo, articulações institucionais com as primeiras medidas para institucionalizar o Método Paulo Freire como um Sistema de Educação de Adultos, que viria a ser legitimado pelo Programa Nacional de Alfabetização.

Assim, a experiência de Brasília é considerada como o ponto de partida para a adoção do Sistema Paulo Freire em vários Estados, no bojo das ações de Alfabetização e Cultura Popular patrocinada pelo Ministério de Educação e Cultura.

3.2.10 Plano Nacional de Alfabetização

Como escrito, o governo de João Goulart, percebendo o sucesso do projeto de Paulo Freire, convidou-o para participar da Comissão de Cultura Popular compondo e presidindo um Grupo de Trabalho incumbido de promover levantamentos e pesquisas, e fazer indicações e sugestões sobre o problema da alfabetização. Isso o levou a coordenar o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), no qual era utilizado o seu método.

De acordo com Paiva (2003), o PNA foi criado através do decreto nº 53.465 de 21 de janeiro de 1964. A criação do PNA foi dada a partir do convencimento de Paulo de Tarso, Ministro da Educação, por sua assessoria, composta por um grupo católico ligado a UNE, que em 1962 já buscava desenvolver um projeto nacional de alfabetização.

Paiva (2003) e Manfredi (1978) explicam que a Comissão de Cultura Popular e a experiência de Brasília foram iniciativas tomadas pelo então Ministro, já sensibilizado pela ideia do grupo católico.

Já no final da sua gestão, a assessoria do Ministro formalizou uma ousada proposta de um programa de educação de adultos. Neste projeto, o governo entraria com os recursos e assistência técnica, ficando a implementação a cargo dos movimentos sociais como sindicatos

e organizações estudantis, “que estenderiam a todo país a experiência de Brasília, utilizando o método Paulo Freire para a alfabetização de 5 milhões de brasileiros” (Paiva, 2003, p. 244).

Durante o período de outubro de 1963 a março de 1964, foi elaborado o PNA. Em linhas gerais, o PNA manteve a proposição do grupo católico com uma mudança significativa: incubir a execução do Programa ao Ministério da Educação.

O PNA se desenvolveu como um programa de alfabetização em massa, sob a coordenação de Paulo Freire. Pretendia-se alfabetizar, só em 1964, dois milhões de pessoas. Cada círculo teria 30 alunos, com duração de 03 meses para cada curso. O início da campanha de alfabetização em escala nacional envolveu, nas primeiras etapas, os setores urbanos, e imediatamente depois, aos setores rurais (Weffort, 1967).

Entretanto, após Golpe Militar, em 31 de março de 1964, o PNE foi interrompido. De acordo com Beisiegel (1974), menos de um mês após Paulo Freire assumir a coordenação do PNA, a Portaria nº 237, de 14 de abril, revogou todas as anteriores. Na ocasião, foi realizado o recolhimento do material usado nas Campanhas de Alfabetização, por serem considerados de caráter subversivo. Aos poucos, outras Campanhas de Educação Popular foram também encerradas e substituídas, em 1970, pelo movimento brasileiro de alfabetização (MOBRAL), história que fica para outro momento.

3.3 Uma nova educação, um novo professor: reflexões provisórias

Como afirmado no primeiro capítulo, a vivência do professor em espaço escolar é em si formativo. Nas dinâmicas educativas o professor (re)inventa-se e vive o seu papel social, construindo, consolidando ou refutando conhecimentos e competências, seja em processo de autoconservação ou de transformação.

A perspectiva dialética de construção da EP, na expectativa na ênfase na prática e na sua transformação, também constituiu um novo professor. Assim, a partir deste ponto de vista, que a construção da EP e a formação andam juntas, pode-se dizer que, para além das ações específicas de formação em capacitações, realizadas por Paulo Freire, a Educação Popular foi em si formadora de conhecimentos e competências.

Como vimos, quando ainda no final da década de 1950 e no início da década de 1960, intelectuais e movimentos sociais reuniram-se para propor uma educação diferente daquela que pouco mudava a situação do povo, perguntaram-se: pode ser diferente? Para que? Para quem? Ao buscarem responder estas questões, foi construído um projeto de Educação

Popular como método de ação social na educação. Pelo fato de ter sido sistematizado por Paulo Freire, foi denominado por Sistema ou Método Paulo Freire.

Nesta educação houve uma mudança substancial do papel do professor. Enquanto na escolarização que privilegiava o processo de educação bancária o professor objetivava realizar depósitos periódicos de saberes, que por sua vez, foram depositados no professor em seus cursos de formação, na Educação Popular, uma educação que ultrapassa os muros da escola, foi necessário, ao professor, reaprender o seu papel (histórico-social) e o seu que-fazer cotidiano.

Para realizar a Educação Popular foi necessário aos professores um processo de emancipação social: emancipação do seu papel docente alienado para um docente construtor de si e do mundo, com o mundo e no mundo.

Os educadores tiveram que tomar consciência de si como sujeitos histórico-sociais. Como escreveu Marx, a vida social é essencialmente prática e contextualizada. Compreendendo que há necessidade de entender a relação dialética entre homens e circunstâncias, na III tese sobre Feuerbach, ele registou:

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado [...] (Marx & Engels, 2001, p.100).

Plekhanov (1956) comenta que Marx trata do problema do domínio da prática histórica do homem social com a ajuda do justo conceito elaborado por Feuerbach sobre a unidade do sujeito e objeto, sujeito e sujeito. Assim, na sexta tese sobre Feuerbach, Marx descreve que essência humana é o conjunto das relações sociais.

Ao analisar a constituição da consciência humana, Marx explica que circunstâncias e homens se constroem reciprocamente,

[...] a cada estágio histórico são dados um resultado material, uma soma de forças produtivas, uma relação com a natureza e entre os indivíduos criados historicamente e transmitidos a cada geração por aquela que a precede, uma massa de forças produtivas, de capitais e de circunstâncias, que, por um lado, são bastante modificados pela nova geração, mas que, por outro lado, ditam as próprias condições de existência e lhes imprime um determinado desenvolvimento, um caráter específico (Plekhanov, 1956, p.36).

De acordo com Marx e Engels os indivíduos se criam uns com os outros, partindo da relação material com o mundo e no mundo histórico-material. Nesse sentido, a riqueza

intelectual do indivíduo depende da riqueza de suas relações reais no sentido físico e no sentido moral (Marx & Engels, 2001, p. 34-35).

Em outras palavras, ou, nas palavras de Freire, ao falar sobre o processo educativo:

[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática bancária, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (Freire, 2005, p. 79)

Entre pessoas e circunstâncias, para Carr e Kemmis (1986), não é possível tentarmos adivinhar quem vem primeiro – como no enigma do ovo e da galinha. Entretanto, pode-se dizer que não é possível pensar na mudança do professor sem pensar na mudança da educação. Nesse sentido, a construção da EP e a construção do educador popular não foram separadas, e sim, dialeticamente entrelaçadas com o contexto social, cultural, político e econômico.

Em lugar de comunicar, como ocorre na educação bancária, o educador da EP fez comunicar-se, fosse porque trabalhou junto a outros movimentos sociais em um projeto de mudança social, fosse porque se estabeleceu uma relação dialógica com os alunos. Nos diários de Angicos, Freire argumentou que a EP quebrou uma série de tabus metodológicos, os educadores e educandos reunidos em Círculos de Cultura propiciaram situações sociológicas desafiadoras, percebendo no povo uma sabedoria opinativa e existencial.

Ao comunicarem-se, educadores da EP aprenderam e ensinaram com povo e ao povo. Isso não somente pela ação investigativa necessária para a construção do universo vocabular, ou por situações sociológicas complexas que surgiam na sabedoria daqueles que eram alunos dos cursos de alfabetização popular, mas também porque a investigação e o diálogo faziam-se com objetivos claros de reconstrução social, pelas lutas e com as lutas pela emancipação social.

Capítulo IV

Educação Popular no Brasil hoje: A Experiência da educação do campo

Mão que foi feita no cabo da enxada acha a caneta muito pesada... porque eu vou dizer uma coisa pro senhor: pra quem é como esse povo de roça o estudo da escola é de pouca valia, porque o estudo é pouco e não serve pra fazer da gente um melhor. Serve só pra gente seguir sendo como era, com um pouquinho de leitura.

Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é...

O senhor fala: eu to falando duma educação pro povo mesmo, um tipo duma educação dele, assim, assim. Essa eu queria saber como é. Tem? Aí o senhor diz que isso bem podia ser feito; tudo junto: gente daqui, de lá, professor, peão, tudo. Daí eu pergunto. Pode? Pode ser dum jeito assim? Pra quê? Pra quem?

Antonio Cícero de Sousa.

Vimos que na educação popular, desenvolvida no Brasil nos anos de 1960, o educador comunicativo seja por trabalhar junto de movimentos sociais em um projeto de mudança social, seja porque estabeleceu uma relação dialógica com os alunos. Ao comunicarem, os educadores da EP aprenderam e ensinaram com povo e ao povo na investigação e no diálogo que faziam com objetivos claros de reconstrução social, pelas lutas e com as lutas de emancipação social.

Entretanto, no Brasil, após o golpe militar de 1964, o projeto de EP foi substituído por movimentos de alfabetização, como o movimento brasileiro de alfabetização (MOBRAL) e supletivos. Estes projetos adotaram uma proposta bastante diversa da EP. Ainda que a influência da EP se fizesse presente na caracterização de uma educação de adultos que não fosse conduzida à imagem do ensino de crianças, os temas se articularam de forma coerente com o modelo de desenvolvimento a serviço dos grupos do poder. Assim, no Brasil, repensar e refazer a EP crítica só foi possível na abertura política.

O objetivo deste capítulo é realizar uma breve descrição sobre a organização, sistematização e divulgação da EP no Brasil após esta abertura política, destacando o movimento de educação do campo e sua importância na consolidação de uma formação docente emancipatória.

4.1 Educação Popular na atualidade

Os golpes militares na América Latina extirparam as organizações populares com perseguições e o assassinato de muitos militantes sociais. Com os movimentos sociais golpeados, os projetos de educação popular foram silenciados. A sobrevivência implicou o aprisionamento por parte dos sistemas dominantes, onde muitos daqueles que os ousaram enfrentar pagaram com torturas e ou com a própria vida.

No Brasil, o vazio deixado na EP foi substituído por instrumentos educativos desenvolvidos no MOBRAL e no supletivo. A experiência de educação popular cubana, uma das poucas que resistiu durante o período das grandes ditaduras militares da América Latina, se manteve isolada e silenciada pelo bloqueio norte americano.

A EP só veio a ressurgir na América Latina quando houve a retomada dos movimentos populares “nas brechas abertas da ditadura, no seu enfraquecimento, na perda da eficácia de seus instrumentos de repressão” (Belato, 1986, p. 77). Com características

nitidamente políticas, a EP reapareceu com o objetivo de articular e fortificar a autonomia popular.

Dos diferentes atores sociais coletivos envolvidos no trabalhado de desenvolvimento de ação e ou sistematização de projetos e teorias de educação popular na América Latina, pode-se citar: o Centro de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), o Programa Coordenado de Educação Popular (ALFORJA), o Plan de Auto Gestion Educativa, a Associação de Estudos Orientação e Assistência Rural (ASSESSOAR), a Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y El Caribe (REPEM), o Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y Caribe (Crefal).

No campo prático-conceitual um destaque especial pode ser dado ao movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST), que vem traçando lutas pela educação desde o início dos anos de 1980⁵¹, e ao movimento de educação do campo, que surgiu na década de 1990, quando os povos organizados do campo conseguiram agendar na esfera pública a questão da educação do campo como uma questão de interesse nacional, ou, pelo menos, se fazendo ouvir como sujeitos de direito.

A educação do campo apresenta-se como um projeto educativo onde se busca a vivência da democracia participativa. Esta proposta de educação, que tem elementos comuns com a proposta de educação popular desenvolvida no início da década de 1960, apresenta em seus fundamentos elementos de uma resposta emancipatória, que se contrapõem aos processos de mudanças escolares vivenciados na atualidade, que direcionam à autoconservação docente.

4.2 Educação do campo

A expressão educação do campo substituiu a educação no meio rural na assunção de um compromisso com o sentido atual do trabalho rural e das lutas sociais e culturais dos grupos que tentam garantir a sobrevivência no meio rural do Brasil.

O campo é concebido mais do que um perímetro não urbano. Ele é um espaço político-social em que se dinamizam as ligações dos seres humanos entre si e com a própria produção das condições de sua existência social e humana, onde se vivencia, no caso brasileiro, conflitos que mobilizam as forças económicas, sociais e políticas em torno da posse da terra.

⁵¹ Desde 1984, o MST luta pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis para a população do campo. O setor de Educação foi criado em 1987, e vem consolidando projetos inseridos nesta luta. Mais informações: MST (s/d). Educação: Uma bandeira histórica do MST. In: www.mst.org.br (acesso no dia 11 de janeiro de 2011).

De acordo com a equipa relatora do texto base da I Conferência Nacional por uma educação básica do campo, realizada em 1998,

[...] quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (Fernandes, Cerioli & Caldart, 1998, p. 08).

O marco fundamental do movimento de educação do campo foi o primeiro encontro nacional dos educadores da reforma agrária (ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília (UnB). Na ocasião, organizações como o movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST)⁵², o movimento dos atingidos pelas barragens (MAB); a comissão pastoral da terra (CPT), o movimento das mulheres camponesas (MMC) e professores de mais de vinte universidades brasileiras, que vinham desenvolvendo atividades de educação em assentamentos de reforma agrária, lançaram o ‘Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma agrária ao Povo Brasileiro’.

O ‘Manifesto de Educadores e Educadoras’ revelou o desejo por uma escola que colaborasse no fortalecimento das lutas sociais, defendendo uma pedagogia preocupada com todas as dimensões humanas, na criação de um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história do povo.

Para tal, se defendeu uma ‘identidade própria’ das escolas do meio rural, com um “projeto político-pedagógico que fortaleça novas turmas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa” (MST, 1997). Esta identidade foi posteriormente definida na utilização da expressão educação do campo.

O propósito fundamental do movimento de educação do campo foi e é conceber uma educação voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e económico da diversidade de povos que, no Brasil, habitam e trabalham no campo. A expressão ‘do campo’ traz em si um pluralismo de ideias e concepções pedagógicas,

[...] diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira [...]. Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos

⁵² O MST não só participou, ele foi o promotor do evento, com o apoio da UNESCO, UNICEF, CNBB e UnB.

desafios, aos sonhos, à história, e à cultura do povo trabalhador do campo (Fernandes, Cerioli & Caldart, 1998, p. 09).

Após o I ENERA, percebeu-se a necessidade de instituição da ‘Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo’. Esta articulação, sediada em Brasília, foi fundamental para o desenvolvimento de ações continuadas como seminários, publicações e reuniões sobre a temática (Nery, 1999).

Assim, representantes das Universidades reuniram-se na UnB, ainda em 1997, para discutir a participação das Instituições de Ensino Superior (IES) no processo de educação nos assentamentos e acampamentos de Reforma agrária. Deste encontro foi designado um grupo com o objetivo de coordenar a construção de um projeto educacional a ser apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). No III Fórum do CRUB, realizado em novembro de 1997, a proposta foi aprovada, firmando-se uma parceria entre MEPE, INCRA, CRUB e movimentos sociais, pela constituição de políticas de educação do campo.

No dia 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma agrária – PRONERA, vinculando-o ao Gabinete do Ministro e aprovando o seu Manual de Operações.

Na 1ª Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada um ano após o ENERA, apresentou-se um texto base que trouxe ao debate um diagnóstico sobre a situação da educação no ambiente rural daquele momento, enfatizando os seguintes problemas:

[...] falta de infra-estrutura e de docentes qualificados, a falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica; currículo e calendário escolar alheio à realidade do campo; [...] professores/professoras com visão de mundo urbano, ou com visão de agricultura patronal [...]; [uma escola] deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo; alheia a um projeto de desenvolvimento; alienada dos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto dos trabalhadores, das trabalhadoras, de seus movimentos e suas organizações; estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente; [...] articuladora do deslocamento dos/as estudantes para estudar na cidade, especialmente por não organizar alternativas de avanços das séries em escolas do próprio meio rural. (Fernandes, Cerioli & Caldart, 1998, p. 21-22)

Percebidos, desde encontros anteriores, como problemas das pessoas que vivem em zona não urbana (povos do campo, dos mares e das florestas: pequenos agricultores,

extrativistas, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, etc.), a proposta da educação do campo foi instituída com objetivo de superá-los.

As experiências tomadas como base para iniciar a construção desta educação foram os esforços realizados por organizações e movimentos sociais, dos quais se destacam:

- a. As escolas-família agrícola (EFAs), que em 1998 estavam distribuídas em mais de 200 centros educativos em alternância espalhados pelo Brasil. Vale lembrar a importância do projeto de alternância para a manutenção das crianças na escola, visto que se manifesta seguindo a realidade presente do meio rural, que além de reconhecer o saber desenvolvido na vida, adequa as suas atividades aos grandes períodos de plantio e colheita, onde famílias inteiras se reúnem na realização do trabalho;
- b. As iniciativas da educação de jovens e adultos, no MEB, sob princípios da educação popular crítica;
- c. A luta do MST pelas escolas de assentamento e acampamento, e suas experiências de educação, nos convênios firmados com universidades;
- d. A preocupação do movimento dos atingidos por barragens (MAB), com as escolas dos reassentamentos;
- e. A luta dos indígenas e povos das florestas por uma educação que respeite e dignifique sua cultura;
- f. Outras escolas isoladas, que se fundamentam na perspectiva da uma educação popular crítica.

As experiências citadas nasceram da vivência das barreiras constituídas por dimensões concretas, históricas e sociais, que foram encontradas pelos sujeitos em sua caminhada. Ao agrupar experiências distintas, a educação do campo permitiu a consolidação de políticas públicas mais amplas, construídas pela população e para a população. Por esse motivo, Molina (2003) defende que a educação do campo se constitui como um novo espaço de produção de conhecimento, como espaço de produção de existência e participação democrática.

Então, como principal característica do paradigma da educação do campo vemos a construção de políticas públicas de baixo para cima, ou seja, de políticas que “devem se construir com os sujeitos sociais e não para os sujeitos sociais” (Molina, 2003, p. 133)⁵³.

O ideário pedagógico da educação do campo não é fechado, mas sim construído no conjunto de transformações que a realidade exige e projeta para a escola e a educação. Nesse sentido, a educação do campo não se constitui como um método de ensino, antes como uma proposta que se funda:

a. No compromisso:

De acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (1998), uma primeira transformação que se espera na educação do campo é a assunção de três compromissos: o compromisso ético/moral, o compromisso com a intervenção social, o compromisso com a cultura do povo do campo.

O compromisso ético/moral assenta no reconhecimento de cada participante da prática educacional como pessoa humana, singular e social. Ele acorda com o reconhecimento da experiência do outro na constituição do seu saber, assim como de seus bens culturais e seus valores histórico-sociais.

O compromisso com a intervenção social é compreendido na dimensão do empenho nos projetos de desenvolvimento local ligados ao nacional, cultivados com o objetivo também de formação para o trabalho no campo.

O compromisso com a cultura do povo do campo implica na assunção do resgate, conservação e criação dos valores humanos, da educação pela memória histórica e a autonomia cultural.

b. No processo de gestão participativa:

A proposta de gestão participativa se funda na ampliação quantitativa e qualitativa do acesso à escola, maior participação da população, na maior participação dos alunos e alunas e na criação de coletivos pedagógicos.

A ampliação do acesso não só se constitui no imperativo da diminuição do analfabetismo e na ampliação do tempo de escolarização, mas também na abertura dos

⁵³ Molina (2003) defende que o planejamento de uma ação estatal com reais condições de intervir positivamente nas realidades do campo, necessita da participação ativa dos movimentos sociais em sua elaboração.

portões da escola à participação da comunidade. A ideia se contrapõe à escola de altos muros, que separa a comunidade desta instituição, com a impressão de que, ao estar isolada, está protegida dos problemas sociais que assolam a realidade concreta. A ampliação ao acesso às escolas significa, nesse sentido, abertura de participação da família, da comunidade, dos movimentos populares.

A maior participação da população permite a ampliação da gestão da escola, das propostas pedagógicas, das políticas públicas em educação pela e para a população. Neste contexto as decisões são partilhadas e a escola é construída em ações dialógicas entre alunos, professores e comunidade. A escola, então, é percebida como um espaço da comunidade e não como um espaço “onde o povo entra constrangido e nem imagina que pode interferir no que ali acontece, e no seu próprio destino” (Fernandes, Cerioli & Caldart, 1998, p. 37).

Por fim, a criação de coletivos pedagógicos pressupõe diálogos e ações entre sujeitos destinados a pensar e repensar os processos de transformação propostos, de traduzir e transformar estes processos em ações educativas concretas.

c. Transformação na pedagogia escolar:

A proposta da transformação da pedagogia escolar traz ao debate o princípio da educação popular que reconhece os conhecimentos e as alternativas pedagógicas que são construídas tanto dentro como fora da escola. Este reconhecimento, somado à análise de experiências de renovação das escolhas pedagógicas, deve ser feito a partir da reflexão sobre os saberes mais significativos a serem construídos com as crianças, com os jovens, com os adultos e com as pessoas idosas, assim como a melhor forma de fazê-lo.

d. Incorporação do movimento da realidade no currículo escolar:

A manifestação pela necessidade de incorporar no currículo escolar as dimensões da vida concreta se constitui pela proposta de um currículo como centro de formação humana, com a assunção da importância do aprender a aprender, na contemplação da relação com o trabalho na terra, no vínculo entre educação e cultura, no rompimento com a postura presenteísta.

Compreendido como um jeito de organizar o processo educativo da escola, o currículo é percebido, no texto base, como um centro de formação humana. Nesse sentido, o grupo relator (Fernandes, Cerioli & Caldart, 1998) afirma a necessidade de revisão dos tempos e espaços no dia a dia das escolas. Isso se dá porque, “não há como imaginar aulas estanques e inanimadas como principais meios pedagógicos [...] é preciso pensar em um ambiente educativo que combine múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões de formação da pessoa” (p. 38).

A assunção da importância do aprender a aprender se manifesta na compreensão da dinâmica necessária de “... transformar informações em conhecimentos ou posturas diante de determinadas situações de vida” (Fernandes, Cerioli & Caldart, 1998, p. 39). Vale ressaltar, que isso não significa retirar da escola sua responsabilidade pela informação, sendo fonte e construtora de conhecimentos atualizados e diversificados.

A contemplação da relação com o trabalho na terra é um ponto fulcral da educação do campo, no sentido em que objetiva fortalecer ou construir uma identidade do campo. Sabendo que muitas vezes a educação do campo é destinada a sujeitos que, por motivos diversos, apesar de viverem no campo ou participarem de movimentos que lutam pela reforma agrária, vêm na cidade uma oportunidade de vida mais atraente (como ocorreu no projeto de escolarização local analisado).

Assim, a articulação com trabalho se faz na perspectiva da pedagogia da alternância, compreendida como processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. Isso significa reconhecer os saberes construídos no espaço familiar e na comunidade de origem, sendo este considerado o primeiro território de aprendizagem. A escola se constitui como segundo território, onde se dá a partilha dos saberes do primeiro território e a construção de novos saberes, fundados em bases sociais e científicas, mantendo sempre a valorização do espaço social e familiar.

O vínculo entre educação e cultura se faz imperativo para a valorização da cultura dos homens, mulheres e jovens, das pessoas idosas e das crianças que vivem no campo. A educação do campo deve, também, valorizar o conhecimento de outras expressões culturais, assim como a produção de uma nova cultura “vinculada aos desafios do tempo histórico em

que vivem educadores e educandos, e às opções sociais em que estão envolvidos” (Fernandes, Cerioli & Caldart, 1998, p.40).

Por fim, o rompimento com a postura presenteísta, ou seja, uma conspiração contra o passado que ameaça o futuro (Fernandes, Cerioli & Caldart, 1998), se faz no sentido de pensar nas questões histórico-sociais para a transformação da realidade atual, sobretudo na ênfase de fazer da escola “um lugar onde crianças, jovens, adultos e pessoas idosas, possam se encontrar com sua história, com a história de sua comunidade, da região, do país, da humanidade, estabelecendo laços entre presente e passado, que lhe eduquem como projetistas do futuro” (p. 39-40).

e. Transformação dos educadores e educadoras:

Fernandes, Cerioli e Caldart (1998), explicam que há um círculo vicioso na docência no meio rural: professores desqualificados e desvalorizados, vítimas do sistema político-educacional, formam novas vítimas, porque acabam por realizar um trabalho de menor qualidade. Para romper com o ciclo, os autores propõem a articulação entre educadores e educadoras, a qualificação docente e a criação de programas sistemáticos de formação.

A articulação entre educadores/educadoras pressupõe ações direcionadas à criação e consolidação de coletivos pedagógicos. A estratégia proposta é a realização de eventos e de redes alternativas de comunicação.

A qualificação proposta pelos autores deve priorizar, principalmente, a formação escolar dos professores leigos, além a rediscussão da estrutura curricular dos cursos de formação já existentes.

Já a criação de programas de formação⁵⁴, pressupõe a construção de metodologias “que permitam a vivência de novas alternativas pedagógicas no próprio processo” (Fernandes, Cerioli & Caldart, 1998, p. 41).

É interessante notar que no desenvolvimento dos compromissos: ético/moral, com a intervenção social, com a cultura do povo do campo; no desenvolvimento da construção do processo de gestão participativa da educação; na assunção da necessária transformação na

⁵⁴ Embora o texto base trate a formação como sinônimo de educação formal, esta tese volta-se para a perspectiva de que a formação docente se faz em contexto. Assim, os elementos descritos, que fundam a proposta de educação do campo, são todos considerados formativos. Entretanto, é importante notar que a necessidade de novas metodologias; que permitam vivências em processo, com os objetivos da educação do campo; trazem o elemento da práxis emancipatória para a formação docente realizada em educação formal. Uma formação que pode ser caracterizada na perspectiva de formação crítica e reconstrução social, descrita no capítulo I.

pedagogia escolar; e a incorporação do movimento da realidade no currículo escolar; são elementos em si formativos, pois exigem uma postura e uma ação do professor através de ações dialógicas e comunicativas.

Na ocasião da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada em agosto de 2004, foi publicada uma declaração final (versão plenária), por uma política pública de educação do campo.

Mais uma vez, é possível perceber, nos fundamentos da proposta, que a educação do campo é concebida no contexto histórico social, com um papel estratégico na construção e implementação de um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário e que, necessariamente, “contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio” (CNBB et al., 2004, p. 02)

Este projeto deve garantir:

- a realização de uma ampla e massiva reforma agrária;
- demarcação das terras indígenas;
- o fortalecimento e expansão da agricultura familiar/camponesa;
- as relações/condições de trabalho, que respeitem os direitos trabalhistas e previdenciários dos trabalhadoras e trabalhadores rurais;
- a erradicação do trabalho escravo e da exploração do trabalho infantil;
- o estímulo à construção de novas relações sociais e humanas, e combata todas as formas de discriminação e desigualdade fundadas no gênero, geração, raça e etnia;
- a articulação campo – cidade, o local - global. (CNBB et al., 2004, p. 02)

Percebemos, assim, que a educação do campo tem como princípio a democracia participativa, e está destinada a participar da luta dos movimentos sociais do campo por transformações radicais da sociedade no sentido da superação das injustiças sociais. Assim como nos preceitos da educação permanente, esta educação não se encerra na escola, o cenário educativo é também (e principalmente) a vida quotidiana. Como uma via de dupla mão, escola e comunidade constroem-se mutuamente sob o ponto de vista de que em ambos os espaços sociais os conhecimentos são válidos, credíveis, e que não devem ser excludentes.

Os processos de democracia participativa e as ações colaborativas, contrapondo-se à experiência pontual e fragmentada de sujeitos isolados, permitem a construção de uma nova escola, recheada de utopias e de esperanças. A escola do campo constrói-se no banquete de ideias, objetivos e pensamentos. Os movimentos sociais, a comunidade acadêmica e os professores intentam criar uma organização escolar sob uma nova legitimidade: uma escola sob princípios dialógicos, com o objetivo de construir aprendizagens para a produção de um novo mundo, de construir igualdade social, a partir do pressuposto de que cada sujeito é ímpar

e constitui sua aprendizagem com o outro, no mundo e com o mundo, sob princípios de respeito e manifestação da multiplicidade humana e cultural. Pode-se, então, dizer que os princípios da educação do campo objetivam um nível de ação social emancipatória.

Não menos verdade é dizer que esta escola passa por problemas reais, nas vivências contraditórias de sujeitos que buscam realizar o coletivo em uma sociedade cada vez mais individualizada. Nas ações e contradições, a escolarização fundamentada na educação do campo apresenta-se crítica e coerente com uma proposta de sociedade mais justa. Ao contrário dos processos de construção de uma escola pelos princípios da performatividade, ela solicita um professor que atue de forma problematizadora, dialógica e colaborativa, formando assim uma forma diferente de ser professor.

Uma nova educação e um novo professor residem na esperança daqueles que lutam e acreditam em uma nova legitimidade da escola. Como ensina Boaventura de Sousa Santos

A esperança não reside, pois, num princípio geral que providencia por um futuro geral. Reside antes na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e lugares exceto naqueles em que ocorreram efetivamente. É este o realismo utópico que preside as iniciativas dos grupos oprimidos que, num mundo onde parece ter desaparecido a alternativa, vão construindo, um pouco por toda a parte, alternativas locais que tornam possível uma vida digna e descente (Santos, 2001, p. 36).

Como resistência e criação de possibilidades de experimentação de outra vida, mais digna e mais humana, a educação do campo se funda em princípios alternativos significativos de organização social, ao mesmo tempo em que busca e constrói estes princípios.

Entretanto, sublinhe-se que a importância do movimento de educação do campo se faz não só no desenvolvimento de princípios e ações, mas também na concepção da necessidade de políticas públicas próprias. Políticas construídas com e para os movimentos sociais, que devem ser assumidas pelo Estado.

4.3 Políticas e ações de educação do campo

As políticas de educação do campo não foram definidas de cima para baixo, mas sim de baixo para cima, ou seja, a definição se deu a partir da sociedade civil⁵⁵. A questão da educação do campo passou a fazer parte da pauta do Estado a partir de reivindicações e experiências dos movimentos sociais.

Como é assumido no caderno temático nº2, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD (2007), o grau de envolvimento dos movimentos sociais nas temáticas que compreendem as questões da diversidade – étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, geracionais, regionais e culturais, bem como os direitos humanos e a educação ambiental, é intenso e, em muitos casos, bastante especializado. Isso porque o enfrentamento da discriminação, do racismo, do sexismo, da homofobia, da miséria, da fome e das diversas formas de violência presentes na sociedade brasileira, foi protagonizado, por muito tempo, por tais movimentos⁵⁶.

Da pauta assumida pelo governo, destaco:

- a. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996;
- b. A Criação do PRONERA, por meio da portaria nº 10 de 1998, do ministério de política fundiária;
- c. A instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002;
- d. A criação do Grupo Permanente de Trabalho – GPT de Educação do Campo, instituído no âmbito do Ministério da Educação, pela Portaria nº. 1374 de 03/06/03;
- e. O estabelecimento de diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008;
- f. A regulamentação da política de educação do campo e o programa nacional de educação na reforma agrária - PRONERA. Decreto assinado por Lula (então presidente da República) em 2010.

⁵⁵ Para uma análise substancial a respeito, Molina, M. C. (2003). *Contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável*. Tese de Doutorado em Educação – Universidade de Brasília.

⁵⁶ Em outro trabalho (Alvarenga & Teodoro, 2011), parafraseando Paulo Freire, informamos que a verdadeira Educação Popular é aquela que reconhece a presença das classes populares como essencial para a escola democrática, que ocorre, nomeadamente, no interior dos Movimentos Sociais. Naquele momento analisados o triplo papel dos movimentos sociais na educação: Os Movimentos Sociais são em si educativos; os Movimentos Sociais são fundamentais no alargamento da escolarização; os Movimentos Sociais estão sempre a reeducar o pensamento educacional, a teoria pedagógica, a reconstrução da história da educação básica.

4.3.1 A Educação no meio Rural na LDB de 1996

O art. 28º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trata sobre a oferta da educação básica para a população rural nos sistemas de ensino, nos termos:

[...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, p. 11).

Mesmo sendo possível perceber, nesse período, experiências significativas no âmbito de reivindicações e ações sobre educação no meio rural, esta foi a única menção sobre a temática na LDB de 1996. Embora a alusão não desse conta da educação no meio rural e de sua complexidade, tampouco tenha feito jus às experiências já existentes e as reivindicações dos movimentos sociais, ela deu-nos a compreender a necessidade de abarcar a escola rural, sua organização e conteúdos, no seu contexto histórico-social.

4.3.2 A Criação do PRONERA

O PRONERA é uma política pública de educação que envolve trabalhadores da área de reforma agrária. Uma política federal que tem por diferencial o fato de ter sido gestada nos movimentos sociais.

Após as manifestações do I ENERA e das universidades, nas ações já descritas, no dia 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma agrária – PRONERA, vinculando-o ao Gabinete do Ministro, e aprovou o seu Manual de Operações.

No ano de 2001, o Programa foi incorporado ao INCRA, pela Portaria nº 196, de 27 de agosto, nos termos:

Considerando que o art. 34 da Lei n. 4.504 de 30 de novembro de 1964 . Estatuto da Terra inclui a educação como parte integrante do Programa Nacional de Reforma agrária;

Considerando a revisão do atual modelo de gestão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, com vistas à articulação de programas e projetos de educação rural, incorporando de forma ampliada ara diferentes níveis de gestão dos programas de governos estaduais. municipais e os

conselhos estaduais e municipais de desenvolvimento rural como instância de deliberação e política, resolve:

Art. 1º Vincular a Direção Executiva do Programa Nacional de Educação na Reforma agrária PRONERA ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma agrária (Brasil/MDA/INCRA, 2001, p. 81).

A Portaria nº 169 indicava ainda a responsabilidade do INCRA pela implementação e aprovação de um Manual. No INCRA, dois manuais de operações foram publicados, o primeiro aprovado pela Portaria/INCRA/nº 837 de 2001 e o segundo pela Portaria/INCRA/nº 282 de 2004.

Como visto, embora seja um programa de educação, o PRONERA não está vinculado somente ao Ministério da Educação do Brasil. De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o PRONERA “é um programa articulador de vários ministérios; de diferentes esferas do governo; de instituições e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores (as) rurais para a qualificação educacional dos assentados da Reforma agrária” (MDA/INCRA, 2004, p. 17).

O objetivo geral do Programa é fortalecer a educação nas áreas de Reforma agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.

De acordo com MDA/INCRA (2004), os princípios políticos pedagógicos do PRONERA são: Inclusão, participação, integração, multiplicação. O princípio da inclusão pressupõe a ampliação do acesso à educação escolar para jovens e adultos que vivem em áreas de Reforma agrária; o princípio da participação assume que as demandas devem ser realizadas pelas comunidades da área de Reforma agrária e suas organizações, no conjunto com os parceiros; a interação, por sua vez, pressupõe que as ações devem ser desenvolvidas por meio de parcerias “entre órgãos governamentais, instituições públicas de ensino e instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais e as comunidades assentadas” (MDA/INCRA, 2004, p. 18); o princípio da multiplicação pressupõe a ampliação da escolarização, tanto na alfabetização como nos outros níveis de ensino.

Nota-se que o princípio da participação se dá basicamente na organização da demanda. A ação participativa é concebida no princípio operacional e metodológico que estabelece a elaboração, o acompanhamento e a avaliação de projetos como uma responsabilidade de

todos, ou seja, dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, do INCRA, das instituições de ensino e dos governos municipais e estaduais.

São projetos atendidos pelo PRONERA:

[...] alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e capacitação e escolaridade de educadores [as] para o ensino fundamental em áreas de Reforma agrária;

- formação continuada [formal] e escolaridade de professores [as] de áreas de Reforma agrária [nível médio na modalidade normal ou em nível superior por meio das licenciaturas];

- formação profissional conjugada com a escolaridade em nível médio por meio de cursos de educação profissional de nível técnico ou superior [de âmbito estadual, regional ou nacional] em diferentes áreas do conhecimento voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável do campo (MDA/INCRA, 2004, p. 21).

Nas atribuições de cada entidade participante, é importante manifestar que a determinação por ações coletivas na elaboração, no acompanhamento e na avaliação dos projetos educacionais traduz a manifestação de orientações para a ação participativo-dialógica.

Contudo, vale lembrar que a ação participativo-dialógica não se constitui por atos legais. Como a ação participativo-dialógica só é possível quando há comprometimento, de ambas as partes, para o entendimento comum e para concordância nas ações; a educação do campo deve ser construída e reconstruída diariamente no empenhamento pela vivência de atos comunicativos dos parceiros.

Pode-se dizer que a conquista das atribuições coletivas, colaborativas, dada pela luta dos movimentos sociais, não se encerrou com a instituição de normativas legais sobre o PRONERA. Mas, é fato que as atribuições conferidas e os princípios dos projetos de educação assentes no diálogo, na práxis e na transdisciplinaridade⁵⁷ propiciam a manifestação de espaços de comunicação.

Embora o PRONERA possua estes princípios básicos fundamentais, a constituição de cada trabalho de educação do campo, vinculada ao PRONERA, é único.

⁵⁷ Para atendimento dos princípios pedagógicos, que constam no documento redigido pelo MDA/INCRA (2004), manifesta-se a necessidade de implementação de instrumentos didático-pedagógicos da educação problematizadora freireana. O processo ensino-aprendizagem deve então comportar as etapas da reflexão-ação assim descritas “investigação dos grandes temas geradores que mobilizem a comunidade ou o grupo e que podem ser transformados também em eixos temáticos estruturadores do currículo; contextualização crítica dos temas geradores identificados privilegiando uma abordagem histórica, relacional e problematizadora da realidade; processos de aprendizagem-ensino que se vinculem a ações concretas de superação das situações-limite do grupo” (idem, p. 27).

Sua importância qualitativa está vinculada à sua construção e vivência como escolarização construída em uma proposta de educação que reconhece e se organiza sob os princípios da educação permanente. Como escolarização construída por movimentos sociais, ela está centrada na re-aprendizagem e no re-conhecimento do saber construído na luta cotidiana.

A importância quantitativa, dos projetos de alfabetização e complementação da escolarização básica dos sujeitos que vivem em acampamentos e programas de assentamentos é também evidente no número de projetos implementados pelo PRONERA que vem aumentando significativamente: passou de 77 projetos, no final de 2008, para 89 em dezembro de 2009. Entre 2003 e 2008, 380 mil assentados foram atendidos pelo programa, com investimentos na ordem de R\$ 204,7 milhões, envolvendo 47 universidades e 16 institutos e escolas técnicas. Em 2009, 21.995 jovens e adultos estavam matriculados em cursos e programas de escolarização (INCRA, acesso 13/01/10).

4.3.3 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

As diretrizes operacionais para educação básica do campo instituídas por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, focalizou o campo no mesmo sentido assumido pelo movimento de educação do campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (CNE/CEB, 2002).

As diretrizes complementam a LDB/96, e as Resoluções Nº 3/1997 e Nº 2/1999, da Câmara de Educação Básica⁵⁸, atribuindo à educação do campo a garantia do financiamento público; a contemplação da diversidade do campo em seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia; a garantia da gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade; remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação contínua para os profissionais da educação que propiciem, no

⁵⁸ No que concerne a formação docente.

mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB; e conformando-se em um instrumento legal importante na construção e consolidação da educação do campo.

As diretrizes reforçam a obrigação do Estado para com a população. Não é objetivo, no momento, realizar uma análise aprofundada destas diretrizes, mas cabe observar que a sua existência formal não significa, fundamentalmente, a garantia de sua vivência prática.

Embora os movimentos sociais tenham conquistado espaços políticos importantes na construção cotidiana da educação do campo, embora o Estado tenha financiado os projetos de educação rural, embora a educação tenha sido – legalmente – valorizada, entre o prescrito e a realidade há uma distância bastante grande. A título de exemplo, o piso salarial do docente, que nem sempre é cumprido, ainda é bastante baixo; muitas escolas não possuem condições básicas de funcionamento; o transporte escolar nem sempre é adequado; a alimentação escolar por vezes é inexistente; a formação docente muitas vezes ineficaz. Entre outros diversos problemas, a educação brasileira, principalmente a educação em ambiente rural, ainda sofre com a incapacidade política de financiamento, controle e gestão adequada.

4.3.4 Criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo

Em 2003 foi instituído o Grupo Permanente de Trabalho –GPT- de Educação do Campo, pela Portaria nº. 1374 de 03/06/03⁵⁹. Foi atribuído ao GPT:

[...] articular as ações deste Ministério [da educação] pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, estabelecidas na Resolução - CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação daquelas. (Brasil/MEC, 2003).

O GPT de Educação do Campo foi composto por representantes da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, da Secretaria de Educação Fundamental-SEF, da Secretaria de Educação Superior-SESu, da Secretaria de Educação a Distância-SEED; da Secretaria de Educação Especial-SEESP, da Secretaria do Programa Nacional de Bolsa Escola-SPNBE, do Programa Brasil Alfabetizado, do Instituto Nacional de Estudos e

⁵⁹ Os Artigos 2º e 3º da Portaria nº 1.374, que tratam sobre a composição do GPT e a responsabilidade do grupo acompanhar os trabalhos representantes de outros órgãos, de organizações e instituições da sociedade civil que atuam na área da educação no campo sofreram pequenas alterações pela Portaria nº 2895, de 16 de setembro de 2004.

Pesquisas Educacionais-INEP, do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação-FNDE, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES e do Gabinete do Ministro.

Embora o grupo seja formado basicamente por representantes de órgãos do governo, sua ação deve ser acompanhada por representantes de outros órgãos, de organizações e instituições da sociedade civil que atuam na área da educação no campo, especialmente aquelas representativas de trabalhadores rurais.

Logo após sua criação, no decorrer do segundo semestre de 2003, o GPT realizou várias reuniões. Com a contribuição de entidades como o MST, a Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura- Contag, a Comissão Pastoral da Terra- CPT, os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs. A partir do diagnóstico "Perfil da Educação do Campo", elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, o Grupo buscou instrumentos para a construção de uma política pública de educação que atendesse às demandas dos sujeitos do campo.

Em 2004, o grupo publicou o documento 'Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios'⁶⁰, um produto do Seminário Nacional de Educação do Campo realizado em outubro de 2003, com a participação dos sujeitos públicos e sujeitos sociais envolvidos na concepção, elaboração e na própria execução das políticas públicas para as populações do campo brasileiro.

O documento registou um diagnóstico sobre o perfil da educação do campo, destacando a situação socioeconômica da população rural brasileira, o acesso dessa população à educação, a qualidade de ensino da educação oferecida no meio rural, o perfil da rede de ensino do campo, as condições e funcionamento das escolas do campo, a situação dos professores e do transporte escolar.

O diagnóstico demonstrou, dentre outros dados, que, no ano de 2000, cerca de 32 milhões de habitantes da área rural encontravam-se em franca desvantagem, tanto em termos de capital físico (recursos financeiros), quanto de capital sociocultural (escolaridade e frequência à escola), em comparação aos que residiam na área urbana.

Com base nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo, o GPT defendeu que as políticas de educação devem estimular ações articuladas entre os diferentes órgãos públicos e privados, e os movimentos sociais e organizações não-governamentais,

⁶⁰ MEC/SEMT/GPT de Educação do Campo (2004). Referenciais para uma política nacional de educação do campo: cadernos de subsídios. Brasília, 48 pp.

destacando onze pontos que considera fundamental. Dentre estes pontos, realço “a ampla participação dos povos do campo no direcionamento das atividades, na gestão e no controle social da qualidade da educação” (MEC/SEMT/GPT de Educação do Campo, 2004, p. 41).

Os princípios da educação do campo, explícitos pelo GPT, são: a educação do campo de qualidade é um direito dos povos do campo; a educação do campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido; a educação do Campo no campo; a educação do campo enquanto produção de cultura; a educação do campo na formação dos sujeitos; a educação do campo como formação humana para o desenvolvimento sustentável; a educação do campo e o respeito às características do campo.

4.3.5 Resolução CNE/CEB

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, nos termos:

[...] § 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular.

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (MEC/CNE, 2008, p. 25).

Nesta resolução, estão explícitas, fundamentalmente, medidas que devem assegurar o cumprimento do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades rurais.

4.3.6 A regulamentação da política de educação do campo e do programa nacional de educação na reforma agrária – PRONERA

Mais recentemente, em 04 de novembro de 2010, no último ano do segundo mandato do governo de Luis Inácio Lula da Silva, foi assinado o Decreto Nº 7.352, que regulamenta o PRONERA e a política de educação do campo. A educação do campo e o PRONERA que antes faziam parte de uma política de governo, passaram, com a assinatura do Decreto, a ser uma política de Estado.

De acordo com o decreto, a educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, a ser desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

No decreto, foi atribuído ao governo federal a responsabilidade de criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, com os objetivos de: reduzir os indicadores de analfabetismo; fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental; garantir as condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e contribuir para a inclusão digital da comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo.

A formação de professores que lecionam nas escolas rurais também foi definida no decreto, nos termos:

[...]Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2010)

Conferiu-se, porém, a possibilidade de adoção de metodologias de educação à distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo, bem como de uma formação universitária (inicial) concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão; possibilitou ainda a incorporação de processos de interação entre campo e cidade, nos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura.

O decreto trouxe um novo patamar para a educação do campo, uma grande conquista dos movimentos sociais, principalmente porque, na garantia do financiamento e responsabilidade da nação com a educação do campo, possível a partir desta política de Estado, no art. 2 foram mantidos os princípios, tão caros aos movimentos sociais:

- a. De respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, económicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- b. De incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- c. De desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- d. Da valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- e. Do controlo social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

4.4 Reflexões provisórias

Ao re-aprender e re-construir a escola, o povo, organizado em movimentos sociais, não só construiu uma nova escola, no projeto de educação do campo, como também garantiu a formulação de diretrizes, normativas e decretos legais que determinam a responsabilidade do Estado para a consolidação e manutenção desta educação.

A partir dos princípios da educação permanente e popular, que reconhece o saber da experiência e a necessária relação da concretude da vida dos estudantes com os saberes curriculares, os movimentos sociais nos ensinam, fundamentalmente, que a escolarização deve ser significativa para àqueles que usufruem dela e construída com estes sujeitos.

Ademais, ele nos lembra os princípios da democracia, em que a população deve colaborar ativamente das determinações e definições das políticas de governo e de Estado, conferindo, então, valor das ações participativas.

No que concerne a formação docente, além da participação social na determinação de políticas de formação de professores em situações formais, que conferiu a flexibilidade da lei instituída por decretos. O movimento de educação do campo assumiu princípios de ações dialógicas/comunicativas, que permitem ao professor uma formação coletiva e colaborativa junto aos colegas, junto aos alunos, junto à comunidade, junto aos movimentos sociais.

Na assunção da concepção da formação centrada na experiência, o desenvolvimento dos compromissos ético/moral, com a intervenção social, com a cultura do povo do campo, bem como no desenvolvimento da construção do processo de gestão participativa da educação, com a percepção da necessária transformação na pedagogia escolar e a incorporação do movimento da realidade no currículo escolar, são elementos em si formativos, em processos de crítica e reconstrução social.

Capítulo V

Metodologia

A pesquisa é uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Minayo

Como construção humana, o saber se faz no contexto histórico social. Como sujeito social, o pesquisador não está fora do seu tempo, de seu local e de seu grupo de referência. No espaço-tempo local e global, ele assume responsabilidades e atitudes. O seu percurso é traçado a partir de orientação cujos elementos, normalmente, buscam ser clarificados a partir do seu desenho teórico-metodológico.

Parece que há um consenso de que não há pesquisa neutra, nem descontextualizada. Ela se faz a partir da história de cada um e seu diálogo com o outro e com o mundo, no mundo, em um processo de descobertas e re-descobertas na construção dos saberes.

O objetivo de uma investigação científica é desvelar a realidade. Entretanto, o conceito de realidade não é unívoco. Adoto nesta tese a perspectiva de que a realidade é um todo complexo arquitetado pelos seres humanos, que, ao mesmo tempo, os condiciona. A realidade

constitui-se em “um processo no curso do qual a humanidade e o indivíduo realizam a própria verdade, operam a humanização do homem” (Kosik, 1995, p. 23).

Na busca de desvelar a realidade, pesquisar é, em última instância, tentar responder questões. Embora, pareça ser uma tarefa simples, na verdade, constitui-se como uma ação complexa que envolve a escolha de mapas, de caminhos e de instrumentos.

As escolhas realizadas são orientadas por valores que não são exclusivos ao pesquisador. Segundo Vidich e Lyaman (2006), nós somos criaturas de nossos próprios passados sociais e culturais. Por este motivo, o pesquisador, por mais solitário que pareça, está situado em grupos de pertença que é consolidado nas interpretações que faz de si e nas influências que recebe,- em um casamento entre a subjetividade e objetividade.

Neste capítulo, proponho anunciar, explicar e justificar a escolha do caminho e dos instrumentos escolhidos para a realização desta pesquisa. Procuro esclarecer as escolhas sob a influência de uma perspectiva de uma ciência que busca colaborar com processos de transformação social em diálogo com os sujeitos do cotidiano, seguindo-se os passos de quem busca “libertar as realidades alternativas do estatuto de resíduo” (Santos, 2003, p. 784), ao mesmo tempo, em que se deseja compreendê-las e interpretá-las.

Como a ciência, e por consequência, a pesquisa científica, não é um bem em si, constitui-se um desafio fazê-la solidária, justa e comprometida com valores de uma sociedade mais igualitária. A luta pelo igualitarismo na ciência e na sociedade não são duas lutas, elas são uma e a mesma, o que aponta à impossibilidade de separar a busca da verdade da luta pela justiça e pelo belo. A busca do conhecimento da realidade, dizia Kosik (1969), depende de uma concepção da realidade, explícita ou implícita. Depende da lente utilizada e a forma como é manuseada.

5.1 Desenho do estudo

A investigação está centrada na análise das narrativas desenvolvidas pelos professores em espaços de conversação das reuniões realizadas para planejamento e avaliação da escolarização de um grupo de estudantes provenientes de Programas de Assentamento e Acampamentos de Reforma agrária. O processo de planejamento e avaliação da ação para planejamento de nova ação, realizado nestas reuniões, seguiu a proposta de ciclos de reflexão-ação referenciada em Kemmis e Freire.

As primeiras orientações metodológicas da investigação associaram-se a investigação qualitativa, que “está vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e atividades das pessoas nos seus contextos próprios” (Flick, 2005, p. 13). Esta associação foi necessária dada a problemática desenvolvida e o objetivo de compreender a particularidade, realçando o modo como a experiência social estudada foi criada e adquiriu significado no contexto da experiência local de educação popular do campo.

Denzin e Lincoln (2006) ofereceram a seguinte definição genérica para pesquisa qualitativa: “uma atividade situada que localiza o observador no mundo”, consistindo em um conjunto de “práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (p. 17). Entretanto, esclarecem os autores que estas práticas estão associadas a redes de premissas que o pesquisador está vinculado.

As premissas podem ser definidas como paradigma ou esquema interpretativo. O paradigma funciona como bússola, ou mapa, e também como seus indicadores. Assim, “al aprender un paradigma, el científico adquiere al mismo tiempo teoría, métodos y normas, casi siempre en una mezcla inseparable” (Kuhn, 2004, p. 174).

Quando em 1986, Ludke e André (1986) afirmavam ser bastante evidente o aumento do interesse de pesquisadores da área da educação pelo uso das metodologias qualitativas, elas apresentavam, de forma implícita, as mudanças paradigmáticas que esta área estava vivenciando.

Enquanto até a década de 1970 as técnicas qualitativas, como as etnográficas, eram utilizadas quase que exclusivamente pelos antropólogos e sociólogos, percebeu-se nas últimas décadas que a observação, conjuntamente com a entrevista passou a ocupar um lugar privilegiado nas pesquisas em educação. Isso permitiu desvelar este campo em suas experiências que envolvem significados, objetivos e subjetivos, aproximando cada vez mais o pesquisador da vida social quotidiana e dos sujeitos da educação, seja nos espaços escolares ou não escolares. Neste processo, os pesquisadores permitiram-se apreender o mundo em primeira mão (Burgess, 2001).

Segundo Lincoln e Guba (2006) o paradigma abrange quatro conceitos fundamentais: ética, epistemologia, ontologia e metodologia. A ética questiona as questões morais, a epistemologia abrange a questão de como se conhece o mundo, a ontologia levanta questões básicas a respeito da natureza da realidade e da natureza do ser humano no mundo e, por fim, a metodologia concentra-se nos melhores meios para conhecer o mundo.

Alguns anos antes, Guba e Lincoln (1994) analisaram três, dos quatro conceitos fundamentais (ontologia, a epistemologia e a metodologia) de quatro grandes paradigmas de pesquisa: o positivismo, o pós-positivismo, a teoria crítica e o construtivismo (Quadro 04):

Quadro 04: crenças básicas de inquéritos de paradigmas

	Positivismo	Pós-positivismo	Teoria crítica et. al.	Construtivismo
Ontologia	realismo ingênuo – a realidade “real” é apreensível	realismo crítico – a realidade “real” mas apenas apreensível de modo imperfeito e probabilístico	realismo histórico – realidade moldada por valores sociais, políticos, culturais, económicos, étnicos e de gênero; cristalizada ao longo do tempo	relativismo - construção local e específica da realidade
Epistemologia	conclusões verdadeiras; dualista / objetivista	Modificada, dualista / objetivista; crítica tradição/comunidade; achados provavelmente verdadeiros	Transacional / subjetivista; descobertas mediadas por valores	transacional / subjetivista; criação de descobertas
Metodologia	verificação de hipóteses; experimental / manipulativa; principalmente métodos quantitativos	Modificada: experimental / manipulativa; multiplicidade crítica; falsificação das hipóteses; podem incluir métodos qualitativos	Dialógica / dialética	Hermenêutica / dialética

Fonte: Guba e Lincoln (1994)

Dos quatro paradigmas orientadores das pesquisas qualitativas, descritos por Guba e Lincoln, as escolhas desta tese estão fundamentadas na teoria crítica.

É importante situar o leitor que a escolha pela teoria crítica não significa necessariamente a escolha pela tradição teórica da escola de Frankfurt. No contexto de desenvolvimento desta pesquisa, é utilizado conceito de teoria crítica desenvolvido por Kincheloe e Maclaren (2006):

[...] uma teoria social crítica preocupa-se, particularmente, com as questões relacionadas ao poder e à justiça e com os modos pelos quais a economia, os assuntos que envolvam raça, a classe e o gênero, as ideologias, os discursos, a educação, a religião e outras instituições sociais e dinâmicas culturais interagem para construir um sistema social (p. 283).

A preocupação dos teóricos críticos, acrescentam Lincoln e Denzin (2006), tem sido um esforço no sentido de planejar uma pedagogia de resistência dentro das comunidades de diferença. Esta pedagogia recupera a ‘voz’ dos excluídos, libertando as realidades alternativas, no registo, análise e proposição de programas como os desenvolvidos por Freire (2005), de uma “reestruturação radical da sociedade com a finalidade de recuperar os legados culturais históricos, justiça social, a redistribuição do poder e a conquista de sociedades verdadeiramente democráticas” (p. 398).

A opção pela teoria crítica está associada ao problema de pesquisa e ao meu passado cívico e cultural; desde a classe social em que nasci, na formação familiar, nas experiências com movimento social do campo, com o movimento estudantil e com partidos políticos. Está também associada à influência científico-acadêmica de um grupo de pesquisadores e professores que buscam uma sociedade mais igualitária, dos quais tive a oportunidade de partilhar em momentos de expressiva aprendizagem.

Freire e Habermas são as referências principais desta tese. A teoria desenvolvida por eles apresenta uma epistemologia revolucionária, que busca na ação comunicativa/dialógica a unidade do conhecimento, num processo de negação da racionalidade técnica-instrumental.

A caracterização da teoria crítica, bem como suas correspondentes posições ideológicas, foi concebida por Guba e Lincoln (1994): a) no âmbito da ontologia, como ‘histórico-realista’; b) no âmbito da epistemologia, como ‘transacional e subjetivista’; c) e na metodologia, como ‘dialógica e dialética’

- a) Ontologia – histórico-realista: A realidade, compreendida em seu contexto histórico-social, é percebida, na teoria crítica, como formada por fatores sociais, políticos, culturais, econômicas, étnicos e de gênero, e depois reificada para uma série de estruturas históricas. Embora esta reificação, por vezes, seja tomada pela naturalização da realidade, considerando-a imutável, a teoria crítica concebe a realidade como um complexo dinâmico, histórico e social.
- b) Epistemologia – transacional e subjetivista: De acordo com Guba e Lincoln, o investigador e o objeto investigado estão interativamente ligados. Os valores do investigador (e de outros situados) inevitavelmente influenciam as escolhas das

técnicas de pesquisa e sua utilização. Os resultados são, portanto, mediados por valores.

- c) Metodologia - dialógica e dialética: A natureza transacional de investigação exige um diálogo entre o investigador e os sujeitos da investigação.

Ademais, é preciso anotar que a teoria crítica traz em si um comprometimento ético. Tanto Habermas como Freire, dois diferentes representantes da teoria crítica, defendem uma ética universalista. Freire (1998) fala de uma ética universal do ser humano:

[...] que condena o cinismo [...] que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito por B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza do puritanismo. A ética que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. (Freire, 1998, p.17).

Habermas (2000) defende que os princípios éticos devem garantir a participação dos interessados nas decisões públicas através de discussões (discursos), em que se avaliam os conteúdos normativos demandados naturalmente pelo mundo da vida. Dessa forma, a ética deve estar baseada em três regras: a regra da inclusão, a regra da participação e a regra da comunicação livre de violência e coação. A ética se dá na relação da práxis humana. A ciência deve, então, ser compreendida em sua concreticidade, e não neutralidade, diante a vivência social cotidiana.

Os princípios éticos adotados nesta tese, seguem esta perspectiva: da responsabilidade que a pesquisa possui no atual contexto histórico social, ao analisar como os professores se formam em um projeto de educação do campo, educação esta que se fundamenta na busca pela transformação do campo, no re-aprender e re-significar o mundo com os sujeitos que vivem no campo, em uma relação dialética de construção com os movimentos de reforma agrária.

A compreensão desta dialética entre sujeitos e saberes direcionou à observação não estruturada, como técnica de pesquisa, da experiência formativa realizada nas reuniões de planeamento dos módulos interdisciplinares de ação no projeto ‘Escolarização e Construção da Autonomia: uma proposta de Educação de Pessoas Jovens e Adultas para assentados e assentadas em áreas de reforma agrária’, cognominada PECA.

O projeto, em questão, foi realizado entre os anos de 2005 e 2006, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)⁶¹, como parte do Programa Nacional de Educação na Reforma agrária – PRONERA. Em parceria com os movimentos sociais do campo – movimento de luta pela terra (MLT), federação dos trabalhadores na agricultura (FETAG), cooperativa de pequenos produtores agroecologistas do Sul da Bahia (COOPASB), pólo de unidade camponesa (PUC)⁶²- foi oferecida, sob a coordenação da UESC, a complementação dos estudos de jovens e adultos do ensino fundamental II (escolarização da 5ª à 8ª série), ministrada a 2 turmas de 50 assentados/as e acampados/as.

Na consolidação da proposta foram realizados módulos com atividades presenciais e à distância. Nos módulos presenciais, se reuniram mensalmente, durante uma semana, alunos, professores e coordenadores dos movimentos sociais. Neste período os estudantes ficavam alojados no mesmo prédio onde ocorria a escolarização, acompanhados de perto pelos coordenadores(as) dos Movimentos, que também pernoitavam no local. Os professores (as) e coordenadores acompanhavam o grupo durante todo o dia, desde o café da manhã até ao final do dia, algumas vezes também pernoitando no local.

No período entre os módulos presenciais, os professores, professoras e coordenadores do projeto de escolarização reuniam-se na UESC com a finalidade de realizar uma análise auto-crítica e colaborativa dos planeamentos realizados, dos registos e da ação, visando

⁶¹ Situada na região Sul da Bahia, a Universidade possui como área de abrangência 25 regiões económicas do Estado, composta por 70 dos 417 municípios existentes. Em 2003, ano de referência para a construção do projeto de escolarização, a situação educacional da Bahia era alarmante. Enquanto na população brasileira era de cerca de 30% o índice de um nível rudimentar de alfabetismo, no Estado da Bahia, os dados censitários demonstraram que, dentre uma população de 7.607.848 habitantes maiores de 15 anos, 40,8% era de analfabetos funcionais; em melhor condição apenas que Alagoas, Piauí, Maranhão e Paraíba. A proposta apresentada ao INCRA teve como objetivo colaborar com a diminuição destes índices. Apesar de uma colaboração quantitativa baixa, o desenvolvimento da proposta junto aos Movimentos Sociais teve como mérito a construção de uma educação qualitativamente significativa para aqueles que dela se beneficiaram.

⁶² Embora o MST, Movimento do Campo de maior impacto social, seja um dos principais idealizadores-atores do PRONERA não fez parte deste projeto porque estava a solucionar problemas relativos à certificação da escolarização passada. No entanto, foi a influência de seu trabalho (com os outros Movimentos e a sociedade), na conquista e consolidação de uma política de educação do campo, o que propiciou a construção de projetos de escolarização como o que aqui se apresenta.

mudanças na organização escolar e nas relações sociais. Neste momento era descrita a percepção de cada professor sobre a ação realizada no módulo anterior. A partir desta descrição uma avaliação era feita como fundamento de um novo planejamento colaborativo para a ação do módulo ou dos módulos seguintes.

A observação foi realizada nas reuniões realizadas na UESC com o objetivo de captar as ações no momento em que elas se produzem em si mesmas, sem a mediação de documentos ou testemunho⁶³. Segundo Ludke e André (1986), a observação direta permite um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno ou realidade social pesquisada. Isso apresenta uma série de vantagens como a aproximação da ‘perspetiva dos sujeitos’ e a ‘descoberta de novos aspetos’ de um problema, seja em situações em que não existe uma base teórica sólida que oriente a coleta de dados, seja pela abertura do pesquisador aos indícios, como propõe Ginsburg (1989) ao debater sobre o paradigma indiciário.

5.2 O registo

Os registos das reuniões foram feitos em diários de campo e em áudio. Em princípio, foi percebida a necessidade de observar todas as reuniões do projeto. Isso foi importante porque ao longo do trabalho fui percebendo que fatos com maior incidência, durante as reuniões, não necessariamente foram os mais significativos. Por vezes fatos isolados foram muito importantes no processo de formação do professor. Nesse sentido, escolhas aleatórias de momentos a serem observados, realizadas previamente, poderiam levar a uma perda de dados significativos para a pesquisa.

Em terreno, registrando - em diários de campo e em gravações orais - as ações de conversação entre os professores, buscou-se apreender o ciclo gnosiológico de seres inconclusos, de saberes provisórios.

Nos diários de campo, ao registrar as situações ocorridas durante as reuniões, segui as orientações de Burgess (2001). Assim, foram realizadas notas de campo substantivas, notas metodológicas e notas de análise, perfazendo um total cinco cadernos escritos durante a

⁶³ Este é um grande benefício da observação direta. Para mais orientações sobre o tema, ver: Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). Manual de investigação em educação – como conceber e realizar o processo de investigação em educação (2ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

observação. As notas foram predominantemente descritivas, com objetivo de apresentar um retrato detalhado de cada situação.

O registo oral foi contínuo, constituindo-se na gravação de trinta e quatro reuniões realizadas durante os anos de 2005 e 2006, mais de 200 horas de áudio

Ao compreender que os participantes da pesquisa estão autorizados a falar por si, parto do princípio de que as notas são fundamentais para a organização dos dados observados, entretanto, mais importantes ainda são os registos em áudio, porque permitem ao pesquisador ser fidedigno às falas dos sujeitos.

5.3 As transcrições

Transcrever dados coletados originalmente em áudio é uma tarefa árdua e morosa (Fairclough, 2008). O tempo necessário para realização desta atividade costuma ser grande, fazendo com que autores como Stake (1995) aconselhe ao pesquisador evitar o registo midiático e oral que tenha de ter transcrição posterior. Muitas vezes, então, a transcrição é colocada em segundo plano, percebida como uma tarefa técnica pouco importante para o andamento da pesquisa científica.

Entretanto, autores como Olivier et. al. (2005) e Davison (2009) defendem que a transcrição pode afetar fortemente a forma como a informação dos participantes são compreendidas, influenciando muito nas conclusões tiradas pelo pesquisador. Por esse motivo, a transcrição é um aspeto essencial da investigação qualitativa e assim deve ser tratada.

É importante salientar que, mesmo com a tentativa de detalhar cada fato registado em áudio, toda transcrição implica uma tradução (Slembrouck, 2007) ou a transformação do som ou imagem em texto (Duranti, 2007). Por mais detalhista que o pesquisador deseje ser, é impossível o registo de todas as funcionalidades de conversa e interações a partir de gravações. Dessa forma, a neutralidade do pesquisador desde a escolha do problema até a escrita final do relatório de pesquisa, está ausente.

De acordo com Fairclough (2002), nenhum sistema de transcrição pode mostrar tudo. A escolha, então, é sempre um julgamento que o pesquisador faz considerando a natureza do projeto e as questões de pesquisa. Entretanto, percebo que esta escolha não significa, necessariamente, realizar recortes prévios dos dados. Embora a seleção de um corpus de

amostra de discurso possa ser realizada mesmo no momento de transcrição, resolvi fazê-la em outro momento.

Como a natureza dos dados requeridos varia de acordo com as questões da pesquisa, como as questões apresentadas no início desta investigação eram bastante abertas para permitir ao pesquisador a ‘descoberta de novos aspetos’ do problema, decidiu-se por uma transcrição de todo o material coletado.

Com as mais de quatrocentas páginas em mãos, foi realizada uma leitura cuidadosa, buscando a referência da análise crítica de discurso (ACD) para organizar e analisar os dados, complementados pelos diários de campo.

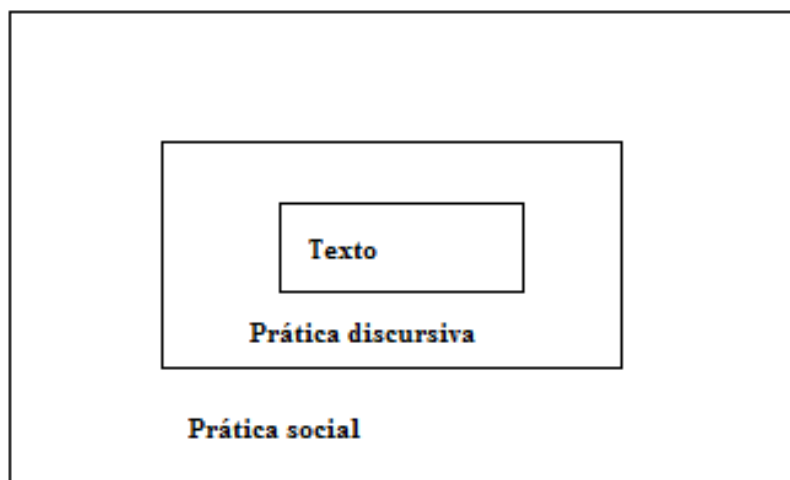
5.4 A análise crítica de discurso (ACD)

Para examinar a formação docente a partir das maneiras que os participantes da pesquisa tomaram visões de mundo particulares, como eles se relacionaram entre si e com o discurso da educação do campo, foi essencial seguir a pesquisa sob referência da análise crítica de discurso (ACD).

A ACD estuda textos e eventos em diversas práticas sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sócio-histórico (Magalhães, 2005, p. 03), constituindo-se como uma abordagem tridimensional do discurso. Ela busca reunir três tradições analíticas: a tradição de análise textual e linguística, a tradição macrosociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais, a tradição interpretativa micro-sociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem como base em procedimentos do senso comum partilhados.

A conceção tridimensional do discurso é representada diagramaticamente por Fairclough da seguinte maneira (figura 04):

Figura 04: concepção tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough (2008).

O texto é concebido por Fairclough como a linguagem falada e escrita; a prática discursiva envolve os processos de produção, distribuição e consumo textual, enquanto a prática social é compreendida por dimensão do evento discursivo.

De acordo com Fairclough, o que é específico acerca de uma prática discursiva particular depende da prática social da qual é uma faceta. Sob a perspectiva dialética do condicionamento mútuo, o autor entende que a prática discursiva pode contribuir tanto para a reprodução, quanto para transformação. Isso significa dizer que uma prática discursiva é condicionada socialmente e, ao mesmo tempo, pode construir novos discursos sociais.

Fairclough afirma que,

A perspectiva dialética considera a prática e o evento contraditórios em luta, como uma relação complexa e variável com as estruturas, as quais manifestam apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória (2008, p. 94).

A vida social ocorre nestas relações complexas, em redes interconectadas de práticas diversas (Fairclough, 1999, 2001a, 2001b, 2008; Wodak, 2001, 2004; Wodak e Meurer, 2001). O discurso é em si uma prática social. A prática discursiva, também uma prática social, manifesta-se em forma linguística, na configuração de textos (sentido amplo, inclui linguagem falada e escrita).

Segundo Roger (2004), na ACD o discurso é percebido como indissociável da vida social. O discurso reflete e constrói o mundo. Assim, pode-se considerar um discurso como um pacote completo: uma maneira de utilizar não apenas palavras, mas também, atos, objetos, ferramentas, a promulgar certo tipo de sociedade e uma identidade situada. O discurso nunca

é apenas um produto, mas um conjunto de consumo, produção, distribuição, reprodução e processos que está em relação com o mundo social.

De acordo com Fairclough, “all practices are practices of production – they are the arenas within which social life is produced, be it economic, political, cultural, or everyday life” (Fairclough, 2001a, p. 122). Cada prática social possui os seguintes elementos: atividade produtiva, meios de produção, relações sociais, identidades sociais, valores culturais, consciência e semiose (Fairclough, 2001a, 2001b). Estes elementos estão relacionados dialeticamente, há sentidos em que cada elemento internaliza outro ou outros, contudo, não é reduzível a eles.

Embora a análise crítica de discurso inclua a análise textual, ela é diferenciada desta, porque, segundo Fairclough (1992), ao invés de se deter na gramática, coerência e coesão textual, ela se atém à análise das forças do proferimento e classifica os atos de discurso.

Nesse sentido, Fairclough (2001a) relata:

CDA is analysis of the dialectical relationships between semiosis (including language) and other elements of social practices. Its particular concern is with the radical changes that are taking place in contemporary social life, with how semiosis figures within processes of change, and with shifts in the relationship between semiosis and other social elements within networks of practices (p.123)

Os conceitos chave analisados na perspectiva da ACD são poder, dominação e ideologia (Fairclough, 2001b; Wodak, 2004). Estes conceitos são avaliados no processo de construção e vivência da linguagem no contexto social dos sujeitos.

Dessa forma, a categoria de discurso não pertence ao nível do indivíduo, mas ao nível das práticas sociais, das formas de agir associadas às áreas específicas da vida social. Também é crucial na ACD a análise das relações entre o discurso de (no sentido abstrato, como uma faceta geral da vida social) e os diferentes níveis e outros elementos de eventos sociais e práticas: com e como os elementos são moldados pelo discurso e vice-versa. Assim, “no real understanding of the social effects of discourse is possible without looking closely at what happens when people talk or write.” (Fairclough, 2003, p. 03).

Roger (2004) sintetizou o programa de análise crítica de discurso desenvolvido por Fairclough e Wodak nos seguintes pontos analíticos:

1. O problema social e seu aspecto semiótico;
2. As Relações de poder;
3. O discurso que constitui a sociedade e a cultura;
4. O discurso e sua função ideológica;

5. O discurso histórico e sócio-cognitivo;
6. As relações de mediação entre textos e a sociedade;
7. Interpretação e explicação;
8. Empenho social.

Gee (2004) considera que a premissa básica da análise do discurso está presente em:

- a. Como as pessoas dizem (ou escrevem) coisas ajuda a constituir o que estão fazendo (ou seja, função);
- b. O que estão dizendo (ou escrevendo) está situado em determinado tempo e lugar, e em um conjunto de práticas sociais (isto é, a sua identidade é socialmente situada);
- c. Por fim, que estão a ser num determinado momento e lugar dentro de um determinado conjunto de práticas sociais que produz e reproduz, momento em mundo social, político, cultural e institucional.

A ACD pode ser considerada um paradigma científico, que fundamenta a descrição, interpretação e explicação da forma e função do discurso, em seu contexto histórico, político social (local, institucional, global). O discurso é percebido como constituinte e constituído socialmente.

5.5 A organização dos dados

Dos diários de campo às transcrições das fitas, buscou-se a descrição das reuniões em seus contextos (físico, político, social). No entanto, não seria possível colocar na tese todos os cinco cadernos de anotações e mais de quatrocentas páginas de transcrição. Nesse sentido, coube, seguindo os passos de uma pesquisa qualitativa, a arte de sintetizar, de descrever em poucas páginas a complexidade do evento analisado.

Embora as pesquisas científicas sigam, muitas vezes, a seleção de situações recorrentes, optei por outro tipo de intervenção:

1. Verificação de recorrência;
2. Exame de atos de fala e ação que alteravam o percurso do grupo;
3. Apreciação dos atos de fala que demonstravam de forma direta as percepções do grupo quanto a sua aprendizagem desenvolvida no desenvolvimento do projeto.

Foi adotada a seguinte ordem: transcrição das fitas de áudio, organização temática e análise crítica de discurso.

É importante expor que, embora pesquisas fundamentadas na ACD, estudem, normalmente, o discurso como elemento de poder e a dominação social na linguagem e pela linguagem, a tese está centrada na análise da construção do discurso como manifestante de resistência à desigualdade e de construção de novas formas de ser e viver em sociedade.

5.6 Procedimentos interpretativos

Seguindo a perspectiva da ACD de Fairclough (1992, 1995) seguiu-se os seguintes procedimentos:

- 1-descrição,
- 2- interpretação,
- 3- explicação do discurso nas relações e práticas sociais.

A descrição, a interpretação e a explicação foram realizadas levando em consideração o domínio de nível local, institucional e social, para a constituição do discurso.

De acordo com Roger (2004), o domínio local pode incluir um jornal, o discurso político, reunião em escola. No caso desta pesquisa, o domínio local é constituído nas reuniões dos professores. O domínio institucional inclui as instituições sociais que conformam o domínio local. No caso desta pesquisa, o domínio institucional é o projeto de escolarização PECA e a educação do campo. Já o domínio social inclui as políticas e as meta-narrativas que moldam e são moldadas pelas Instituições.

Cada um destes domínios está em um diálogo permanente com os outros. Assim, segundo Roger (2004), o analista fundamentado na ACD move-se continuamente entre um micro e o macro.

A análise foi desenvolvida seguindo o seguinte sumário proposto por Fairclough (2002):

1.6.1 Análise das práticas discursivas: envolveu uma combinação do que se pode chamar de microanálise e da macroanálise; a primeira numa descrição de como os participantes produziram e interpretam textos com base nos recursos dos membros; a segunda, na análise que buscou conhecer a natureza dos recursos dos membros a que se recorreu para produzir e interpretar os textos, considerando-se: a interdiscursividade, as cadeias intertextuais, a coerência, as condições para prática discursiva, a intertextualidade manifesta.

1.6.2 Análise dos textos: abrangeu, fundamentalmente a apreciação do controlo interacional, da coesão, da polidez, do ethos, da gramática, da transitividade, do tema, da modalidade, do significado das palavras, da criação das palavras e da metáfora.

1.6.3 Análise da prática social da qual o discurso é uma parte: envolveu o exame da matriz social do discurso, das ordens de discurso, dos efeitos ideológicos e políticos do discurso.

Estas três dimensões estiveram inevitavelmente superpostas, fundamentadas também na necessidade de compreender como as modalidades de utilização de linguagem especificaram os quatro tipos diferentes de ação linguística estruturada, delimitadas por Habermas (quadro 05) em tipos exemplares de acordo com o modo de utilização:

Quadro 05: tipos exemplares de atos de fala

Tipos exemplares	Modos de utilização
Frases proposicionais e intencionais utilizadas “mentalmente” (representação “pura” e planeamento “monológico” de ação)	Não comunicativo
Expressões de vontade normativamente não imbuídas	Orientadas para o entendimento
Atos completamente ilocutórios (expressivos, normativos, constataivos)	Orientados para a concordância
Perlocuções	Orientadas para as consequências (entendimento mútuo indireto)

Fonte: Habermas (1996, p. 213)

Os tipos exemplares de atos de fala e seus modos de utilização direcionam ao entendimento dos modos de uso da linguagem e o tipo de ação que podem ser comunicativas ou não comunicativas, e ainda, subdivididas em ação comunicativa forte ou ação comunicativa fraca (quadro 06):

Quadro 06: Relação ação e interação social, e modos de linguagem

	Modos de utilização da linguagem	Tipos de ação/atitude do agente	
		Objetivamente	Performativa
Ação não social	Não comunicativo	Ação intencional	-
	Orientadas para o entendimento	-	Ação comunicativa fraca

Interações sociais	Orientadas para a concordância	-	Ação comunicativa forte
	Orientadas para as consequências	Ações estratégicas	-

Fonte: Habermas (1996)

A especificidade das modalidades de utilização de linguagem explicitam se as ações se fazem comunicativas ou estratégicas. Assim, é possível compreender em qual direção é construído o discurso, se ele se faz hegemônico ou contra-hegemônico, assim como se ele está submetido a constrangimentos que determinam processos coercivos ou manipulativos.

5.7 Reflexões provisórias

A assunção do paradigma da teoria crítica, como orientador desta pesquisa, de característica qualitativa, trouxe um comprometimento ético e bases epistemológicos e ontológicos que direcionaram a utilização da ACD como fundamento e instrumento de trabalho.

A adoção da ACD foi essencial para examinar a formação docente a partir das maneiras que os participantes da pesquisa tomaram visões de mundo particulares, como eles se relacionaram entre si e com o discurso da educação do campo.

Capítulo VI

Escolarização e construção da autonomia

É próprio do pensar certo a disponibilidade do risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico.

Paulo Freire

Como escrito, o movimento de educação do campo teve conquistas substanciais em determinações e definições das políticas de governo e de Estado sobre a educação para pessoas que vivem em zona não urbana (povos do campo, dos mares e das florestas: pequenos agricultores, extrativistas, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, entre outros).

Uma das primeiras conquistas legais do Movimento foi o Programa Nacional de Educação na Reforma agrária - PRONERA. Inicialmente como um programa de governo, começou a ser implementado em 2001 pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma

agrária - INCRA - ou por órgãos estaduais responsáveis por políticas agrária e fundiária; consolidou-se, mais recentemente, pelo Decreto Nº 7.352, como uma política de Estado.

O PRONERA é um Programa que deve ser desenvolvido em parcerias entre Universidades, movimentos sociais e o INCRA. As Instituições de Ensino Superior assumem o papel de mediadoras entre os movimentos sociais e o INCRA, respondendo pela tramitação burocrática e elaboração dos projetos educativos, assim como, estabelecendo o diálogo com os parceiros. As Universidades assumem, também, a execução e o acompanhamento pedagógico das ações educativas, bem como a gestão dos recursos financeiros. Nos últimos anos, o PRONERA vem sendo desenvolvido em todo Brasil. Embora o PRONERA possua princípios básicos fundamentais, a constituição de cada trabalho é única.

Neste capítulo é realizada uma breve descrição analítica do projeto do PRONERA denominado ‘Escolarização e construção da autonomia: uma proposta de educação de pessoas jovens e adultas para assentados e assentadas em áreas de Reforma agrária’(PECA).

6.1 Descrição geral

Em 2003, na Bahia, 40,8% de pessoas com 15 ou mais anos eram analfabetas funcionais. Com o objetivo de diminuir estes índices, algumas ações foram e têm sido desenvolvidas. Dentre elas, destaca-se o PRONERA.

Com recursos exclusivos deste programa, entre os anos de 2005 e 2006 foi realizado o PECA: programa que se desenvolveu na parceria entre a Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma agrária - INCRA, o Movimento de Luta pela Terra - MLT, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura - FETAG, a Cooperativa de Pequenos Produtores Agroecologistas do Sul da Bahia – COOPASB e o Pólo de Unidade Camponesa – PUC.

Situada na região Sul da Bahia, a UESC possui como área de abrangência 25 regiões econômicas do Estado, composta por 70 dos 417 municípios existentes. Em 2004, ano de apresentação do PECA ao INCRA, 63 projetos de assentamento estavam registrados nesta

região⁶⁴. O PECA atuou diretamente em 25 destes Projetos e em 08 acampamentos, na complementação dos estudos de 100 jovens e adultos do ensino fundamental II (escolarização do 5ª ao 8ª ano), estabelecidos em duas turmas iguais.

Seguindo as determinações da portaria nº 10 de 1998 e do manual de operações do PRONERA, aprovado pela Portaria/INCRA/nº 837, os movimentos sociais participaram na organização da demanda de estudantes e na construção, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico e suas ações⁶⁵.

Apesar de uma colaboração quantitativa baixa, o desenvolvimento da proposta junto aos movimentos sociais teve como mérito a construção de uma educação qualitativamente significativa para aqueles que dela beneficiaram.

A perspectiva da educação do campo norteou o projeto, tanto em sua concepção como em seu desenvolvimento. Coordenadores da proposta, movimentos sociais e professores assumiram uma educação que se propõe crítica, na necessária contraposição à educação formal hegemônica, no sentido de estar associada à luta por uma vida mais digna da população do campo e no contexto de luta por uma sociedade melhor.

Como principal diferencial da escola formal hegemônica, o projeto visava à educação para a cidadania planetária e o respeito pela terra, associando as ‘disciplinas escolares’ à vida cotidiana dos alunos de forma interdisciplinar, na perspectiva da Pedagogia da Terra e da Alternância (Silva & José, 2004).

Seguindo as premissas da LDB (1996, art. 28), a oferta da educação foi pensada sob o princípio de ser adaptada às necessidades do campo e adequada às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- [...] I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural (Silva & José, 2004, s/p)

O objetivo do PECA, em termos gerais, foi propiciar domínios básicos da escolarização formal, como a leitura, escrita, conhecimentos da matemática, da sociedade, da vida e da natureza. Entretanto, a estes objetivos acrescentavam-se os princípios fundamentais

⁶⁴ www.incra.gov.br

⁶⁵ Do acompanhamento pedagógico, além do trabalho diário dos coordenadores dos Movimentos durante os módulos presenciais, os mesmos eram convocados para as reuniões de avaliação e planejamento, que ocorriam mensalmente. Entretanto, a participação nas reuniões acabou restrita aos docentes, monitores e coordenadores.

da educação do campo, como espaço de produção de conhecimento coletivo, como espaço de produção de existência e participação democrática de todos os participantes do processo.

Como objetivos específicos da proposta destacaram-se: o conhecimento e aprendizagem da realidade concreta; a construção de uma teia de relações e estabelecimento dos eixos estruturadores da matriz curricular; a construção da estrutura curricular na perspectiva da ecopedagogia; o estabelecimento de uma comunidade de professores-pesquisadores e monitores para atuarem de maneira colaborativa no processo educacional; o acompanhamento e avaliação do projeto; e a realização dos processos de ensino-aprendizagem na pedagogia da alternância (Silva & José, 2004).

Na constituição deste projeto, foram previstas ações vinculadas à concepção de educação libertadora (freireana). Nela se desenvolve a pedagogia dialógica e problematizadora, significativa para estudantes e comunidade. Estas ações buscavam atender à necessidade da construção de uma educação democrática e crítica junto ao projeto de desenvolvimento territorial auto-sustentável.

Buscava-se, também, práticas pedagógicas que valorizassem as culturas e os saberes do homem do campo - o seu protagonismo na transformação da realidade socioeconômica- e uma educação cidadã dialógica, construída através da participação ativa dos sujeitos que, ao refletirem coletivamente sobre os limites da realidade desumana em que estão inseridos, sejam capazes de recriar suas práticas, buscando a superação das dificuldades vivenciadas (Alvarenga, Alvarenga & Gouvêa, 2006).

6.2 Seleção dos professores

O perfil docente almejado na educação do campo é de um sujeito que se permita estar sempre em construção, consciente de sua condição humana, de incompletude. Como humano, ele se educa em processos de comunicação.

A condição humana fundante da educação, explica Freire (1972), é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes. Por esse motivo, a assunção do professor como sujeito da aprendizagem é imprescindível em uma educação crítica.

Seguindo-se o pressuposto de que “ninguém educa a ninguém, ninguém tampouco se educa sozinho, as pessoas se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2005, p. 38).

Como ser aprendente, que se educa com o outro, com o mundo e no mundo, o(a) educador(a) do campo é um sujeito em devir.

Em 2002, Caldart publicou uma breve seção sobre o ‘ Ser Educador do Povo do Campo’ com a finalidade de chamar os leitores à reflexão sobre a construção de um perfil da identidade docente do educador do campo. Um decálogo foi descrito a partir das seguintes características desejadas ao educador(a) do campo:

[...] 1.Reconhecer a existência do campo, ver sua realidade histórica, ver seus sujeitos [...]. 2. Ver a educação como ação para o desenvolvimento humano e a formação de sujeitos [...]. 3. Compreender e trabalhar as grandes matrizes da formação dos sujeitos do campo [...]. 4. Participar das lutas sociais do povo brasileiro do campo [...]. 5. Lutar por políticas públicas que afirmem o direito do povo do campo à educação [...]. 6. Provocar o debate sobre educação entre os diversos sujeitos do campo [...].7. Aprender e ajudar no cultivo da pedagogia do cuidado com a terra [...].8. Aprender dos movimentos sociais que formam os novos sujeitos sociais do campo [...]. 9. Ocupar-se da escola do campo como um lugar de formação dos sujeitos do campo [...]. 10. Deixar-se educar pelos sujeitos do campo e pelo processo de sua formação. (Caldart, 2002, p. 129-133)

A educação do campo nasce de um olhar sobre o campo diferente daquele percebido na educação rural. Como já foi escrito, enquanto a educação rural compreende o processo de educação como a escolarização em um espaço demarcado pela organização territorial, a educação do campo, por seu turno, percebe a educação sob princípios da educação permanente, compreendida em seu sentido amplo, ocupando um espaço especial na vida, assumindo antes de qualquer outra coisa o objetivo de (re) aprender a ser humano, em um espaço histórico social de organização humana, económica, política e cultural, com saberes, fazeres, valores e organização própria⁶⁶.

⁶⁶É importante notar que esta denominação é própria do território brasileiro. A exemplo, pode citar-se a tese de Amiguiño (2008) que analisa pequenas estruturas escolares (rurais) em Portugal. O autor compreende a escola do meio rural como espaço sociopedagógico adequado ao desenvolvimento de projetos para a inovação. Entretanto, no Brasil, como vimos, a concepção de escola do campo se fez presente na necessária luta que se estabelece no ambiente não urbano, ambiente diverso, imerso de muitos conflitos, numa coexistência não pacífica de grandes empresas (madeireiras, monocultura, agropecuária); grileiros (indivíduos que tomam posse de terras mediante falsos títulos de propriedade); de pequenos agricultores; de quilombolas; indígenas; caiçaras; etc. A título de exemplo da conflituosa relação estabelecida neste espaço histórico social pode citar-se crimes que vem ocorrendo ao longo dos anos: De acordo com dados da Comissão Pastoral da Terra, de 2000 a 2010, 1.855 pessoas que vivem no campo, em todo o país, foram ameaçadas de morte pelo menos uma vez. Desse total, 207 pessoas foram ameaçadas mais de uma vez, sendo que 42 acabaram sendo assassinadas e 30 chegaram a sofrer tentativa de assassinato. Percebe-se assim que casos emblemáticos como os assassinatos de Chico Mendes, em 1988, e da Irmã Doroty, em 2005, não são isolados. A morte é uma decorrência do modelo de exploração económica que se implanta a ferro e fogo. Os que tentam se opor a este modelo devem ser cooptados por migalhas ou promessas, silenciados ou eliminados. Nesse contexto, não faz sentido pensar em experiências de educação rural adequada a desenvolvimento de projetos de inovação, mas sim a necessidades de políticas

É nesse sentido que, para ser educador do campo, se torna necessário reconhecer a existência do campo, sua realidade histórica, seus sujeitos, sua organização. Torna-se necessário compreender os sujeitos que vivem no campo possuem seus saberes e identidades, suas histórias de vida e de luta, são sujeitos de deveres e de direitos que devem ser respeitados e valorizados.

É também necessário que o educador do campo se engaje em um projeto político-pedagógico que possua como objetivo o desenvolvimento humano e a formação de sujeitos do campo, com os sujeitos do campo. Caldart (2002, p. 130) defende que “o ser humano é produto da história”; mas, para além de ser produto, ele também é produtor, construindo e se construindo nas relações do local e do global. A educação, na qual a escolarização se inclui, deve ser compreendida como ação para o desenvolvimento humano e a formação de sujeitos.

Para Caldart (2002), entender a educação como formação humana:

[...] implica em que nos ocupemos com as grandes questões da pedagogia [e não apenas com a miudeza didático-escolar, como às vezes os cursos nos ensinam]: como formar o ser humano mais pleno? como ajudar a formar novos sujeitos sociais no campo? Que dimensões devem ser incluídas em nosso projeto de educação? De que aprendizados específicos necessita o povo que vive no campo? (Caldart, 2002, p. 130).

O educador do campo é mais que um professor, ele deve também ser um militante político, um militante da causa dos movimentos sociais do campo, ocupando-se também das lutas destes Movimentos, com estes Movimentos. Da mesma forma, deve envolver-se na luta por políticas públicas de educação do campo que afirmem o direito do povo do campo à educação. Mas não qualquer educação. É necessário que o educador do campo se engaje na luta e construção quotidiana de uma educação ‘do’ campo, uma educação construída ‘com’ os movimentos sociais. Assim, cabe também ao educador provocar o debate sobre a educação, com a finalidade de aprofundar e construir princípios de uma pedagogia da terra, construída em contexto de conflitos sociais.

Como aprendente, o educador do campo também deve estar empenhado em construir e se construir, colaborando no cultivo da pedagogia do cuidado com a terra, assim como também deve estar aberto à aprendizagem dos Movimentos, com os Movimentos e os sujeitos sociais do campo.

públicas de uma educação que pertence ao complexo contexto de lutas que se manifestam no ambiente do campo de um país que possui um território de dimensão continental.

Os princípios da ‘Carta da Terra’, com o imperativo de que “nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade de vida e com as futuras gerações” (1997) permite-nos conceber a responsabilidade ética do educador do campo consigo, com o outro e com o planeta Terra.

Ao educador do campo é necessário respeitar, dialogar e aprender com os movimentos sociais, apreender com os sujeitos deste Movimento, e com eles comungarem. A educação sob esta perspectiva ocorre na relação “educador-educando e educando-educador, no processo educativo libertador, (onde) são ambos os sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis que os mediatizam” (Freire, 1998, p. 78).

Em síntese, pode-se dizer que se espera que o educador do campo seja um educador que, ao construir uma nova educação, se constrói como um novo ser.

Assim, dos critérios para a seleção de professores para atuarem no PECA, destacaram-se: licenciatura na área específica em que se propunha trabalhar; o envolvimento com movimentos sociais, e/ou ao menos afeição e respeito por eles; predisposição para o estudo e a reflexão a partir da prática; identificação com as lutas e com a cultura camponesa (Silva & José, 2004).

Era fundamental a seleção de professores e professoras que assumissem o compromisso com o campo. O(a) professor(a) precisava ser um sujeito “que se pergunte a si mesmo se realmente crê no povo, nos homens simples, nos camponeses” (Freire, 1971, p. 76).

Em uma proposta de educação do campo, desenvolvida com os movimentos sociais, para os sujeitos dos Movimentos e com os sujeitos dos Movimentos, torna-se necessário que a escolarização se construa no diálogo. Assim, utilizando como referencial o livro ‘extensão ou comunicação’, de Paulo Freire (1971), buscou-se professores que estivessem dispostos a participar de um quefazer educativo “... a partir dos camponeses mesmos, de suas relações com o mundo” (Freire, 1971, p. 88), em processos de problematização, de diálogo/comunicação.

Buscou-se um educador da e para as transformações radicais, compreendendo que,

Se não for capaz de crer nos camponeses, de comungar com eles, [o professor] será no seu trabalho, no melhor dos casos um técnico frio. Provavelmente, um tecnicista; ou mesmo um bom reformista. Nunca, porém, um educador da e para as transformações radicais (Freire, 1971, p.93).

Ao selecionar os professores, num primeiro momento, procedeu-se a apresentação do projeto em escolas da rede estadual do município de Ilhéus e Uruçuca, solicitando àqueles professores que desejassem participar que se apresentassem voluntariamente aos coordenadores para entrevista.

Os movimentos sociais também tiveram um importante papel neste processo, indicando integrantes do Movimento para atuarem como docentes. O convite foi estendido aos professores da UESC e aos alunos de cursos de pós-graduação desta Universidade. Indicações posteriores foram sendo realizadas pela comunidade de professores, movimentos sociais e alunos, à medida que surgia uma necessidade específica do grupo.

Do início ao final do projeto, participaram ativamente 9 professores e dois coordenadores; foram selecionados mais 19 professores que participaram em diferentes momentos, dependendo das necessidades criadas pela comunidade de estudantes, professores e movimentos sociais.

O ato de comungar com os camponeses e os movimentos sociais, o ato de abrir-se à construção de uma educação que se faz com o outro, fez com que fossem selecionados professores que se autodenominassem aprendentes. Professores que, ao atuarem como educadores críticos, estivessem comprometidos com a ‘aventura criativa’ de construir e se (re)construir nas relações estabelecidas em contexto.

Além dos coordenadores, dos 28 docentes que atuaram no projeto: 07 eram professores da UESC, destes, 01 era doutor, 04 mestres e 2 especialistas; 5 eram professores da escolarização básica pública, destes, 01 era mestre e 4 licenciados; 14 eram licenciados em fase de estudos em uma especialização multidisciplinar oferecida pela UESC; 02 dos professores faziam parte dos movimentos sociais de luta pela reforma agrária⁶⁷.

6.3 Ações pedagógicas previstas

Diálogo, ecopedagogia, alternância e ciclos de investigação-ação foram as expressões chave no Projeto desenvolvido no Sul da Bahia. Como fundamentos da proposta pedagógica e metodológica, os princípios e conceitos subjacentes a estas expressões foram as referências para a construção da escolarização.

⁶⁷ Devido a baixa escolarização dos homens e mulheres que vivem no campo, há uma grande dificuldade de encontrar professores (com a formação inicial exigida) em ambientes de reforma agrária da Bahia.

Conforme nos escreveram Silva e José (2004),

A perspectiva dialógica é o esforço de propor aos sujeitos educativos certas contradições básicas como problema que, por sua vez, os desafiam exigindo resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação na realidade concreta (Silva & José, 2004; s/p).

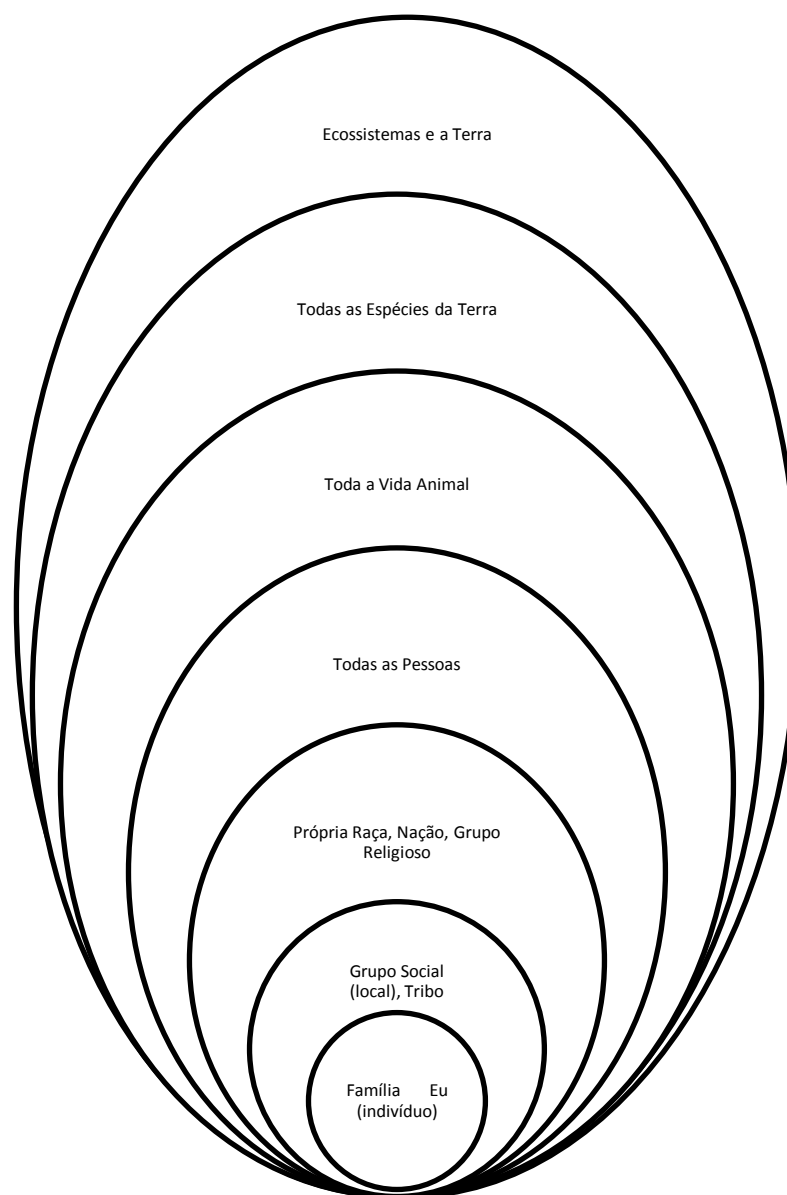
A ecopedagogia, também referência da proposta desenvolvida, “constitui o cenário educativo de construção de uma cultura da sustentabilidade” (Silva & José, 2004). Esta cultura está fundada nas dimensões significativas e totalizadoras do diálogo crítico e da construção de nova postura, também crítica, sobre a sustentabilidade e a vida na Terra. Há, assim, uma preocupação com o convívio com o meio ambiente, através da busca constante do sentido mais profundo da produção da existência humana, desenvolvendo vivências, atitudes e valores que promovam a vida na Terra.

O ponto de partida das ações pedagógicas foi o dia-a-dia dos sujeitos do campo, o pensar a vida quotidiana, atribuindo-lhe significado dentro de um olhar global. Assim, a educação desenvolvida no PECA, buscava ser uma ponte para proporcionar um olhar crítico sobre a realidade, tendo em vista a libertação do homem.

Dessa forma, objetivou-se uma educação significativa para os homens e mulheres do campo no dia-a-dia dos planeamentos e das vivências didático-pedagógicas. Contudo, compreendendo que os conteúdos trabalhados só possuem esta significância se, “forem significativos também para a saúde do planeta, para o contexto mais amplo” (Gadotti, 2000, p. 93), esta educação esteve também fundamentada na referência contida na Carta da Terra. Ela “apresenta uma educação para a cidadania planetária com a finalidade da construção de uma cultura da sustentabilidade, isto é, uma biocultura, uma cultura da vida, da convivência harmônica entre os seres humanos e entre estes e a natureza” (José & Silva, 2004, s/p).

Esta perspectiva pode ser comparada a intervenções que possuem como referência a ética ambiental (ver figura 05).

Figura 05: Ética ambiental



Fonte: Primack (2001)

O esquema de ética ambiental, inicialmente proposto por Noss e posteriormente modificado por Primack (2001), demonstra uma escala de valores, ‘preocupações e ações’. Nele a ética ambiental é definida, em termos amplos, por ações efetivas vinculadas a projetos sócio-históricos que objetivam a preservação do ecossistema da Terra. Nota-se que, no

esquema de ética ambiental, esta preservação engloba preocupações com a vida de todas as pessoas, todos os animais, de todos os seres da terra.

Utilizando como referência esta escala, pode dizer-se que os projetos educativos para a cidadania planetária e para o respeito pela terra, objetivam uma transformação histórico-social vinculada a uma dignificação humana presente, passada e futura. Isso não exclui o eu, a família, o local, a vida humana, a vida animal e a Terra, mas os engloba, numa relação dialética de mútuo condicionamento.

Na assunção de que o grupo social local se insere em um grupo maior, e faz parte de um planeta, de um sistema (o Solar), para a realização de um projeto educativo do campo, vários elementos precisam ser considerados. Um deles é a organização da cultura e economia rural familiar, que inserida numa sociedade, é condicionada por esta, mas possui um funcionamento peculiar que segue um ritmo associado às estações do ano, ao tempo de plantar e ao tempo de colher; dos conflitos sociais vivenciados por este grupo (como os citados).

Este ambiente local também segue uma cultura oral, de transmissão do trabalho, das histórias, dos valores e saberes das gerações mais velhas para as mais novas. Por esse motivo a assunção da alternância se manifestou na valorização da cultura do campo, resgatando valores da família e da comunidade, fortalecendo a organização e os movimentos populares do campo. A alternância foi também concebida como “...meio de ligar a prática a teoria, pois a escola não é o prédio, a escola é a vida, a família, a comunidade, o trabalho, a participação nas lutas” (Silva & José, 2004; s/p).

Pensando no diálogo, na autonomia e na construção coletiva do conhecimento, a dinâmica de trabalho escolar estabelecida com, pelo e para o grupo, apoiou-se sobre o tripé ensino-investigação-aprendizagem.

O estudo da realidade, a organização do conhecimento e a aplicação do conhecimento constituíram-se etapas fundamentais. Estas etapas fizeram parte do projeto, dialeticamente organizadas nas atividades desenvolvidas, com o objetivo de

[...] situar historicamente e geograficamente o aluno no processo de construção da humanidade, no intuito de também garantir as condições de utilização de conteúdos básicos na resolução dos problemas do seu cotidiano, bem como, na análise crítica da sociedade, na inclusão científico-tecnológica, na intervenção e modificação das condições existentes a partir das necessidades concretas (Silva & José, 2004; s/p)

A matriz curricular do projeto foi (anexo I), então, constituída inicialmente, na previsão de cinco núcleos:

1. A organização familiar no campo: aspectos culturais e político-sociais;
2. Saúde, sexualidade e meio ambiente;
3. Trabalho, produção, consumo, comercialização, tecnologia e meio ambiente;
4. Cidadania planetária: conhecimento, educação, política e práticas para a liberdade;
5. Meio ambiente: proteção e restauração da diversidade, da integridade e da beleza dos ecossistemas da Terra. (Silva & José, 2004).

Os núcleos temáticos compreendiam:

“atividades presenciais [estudos, oficinas, leituras, seminários, etc.] e a distância [memoriais descritivos, análise do ambiente, construção de diários, relatórios das práticas cotidianas, projetos, etc.] no período de alternância [apresentando] correlação com a cotidianidade dos assentados” (Silva & José, 2004, s/p).

Como já assinalado, o PRONERA apresenta as marcas da luta dos movimentos sociais do campo e possui em sua alma uma pedagogia que leva para dentro das escolas a luta coletiva pela reforma agrária, pela igualdade na diversidade, pelo fim da fome, pela agricultura familiar em contraposição à monocultura, pela exploração e manejo sustentável da natureza, pelo consumo e distribuição sustentáveis e igualitários das águas, pela participação popular nas definições das políticas de Estado, pelo fim da escravidão e pela justiça social, entre tantas outras lutas forjadas para uma sociedade melhor.

Assim, na definição e consolidação dos pressupostos teórico-metodológicos que seguem os preceitos da educação permanente, compreendendo-a no território educativo do campo⁶⁸, as ações pedagógicas previstas foram: visitas aos assentamentos; identificação de situações-limite; estabelecimento de instrumentos de diagnóstico da realidade dos educandos; construção de parâmetros de acompanhamento e avaliação do projeto e da certificação dos educandos.

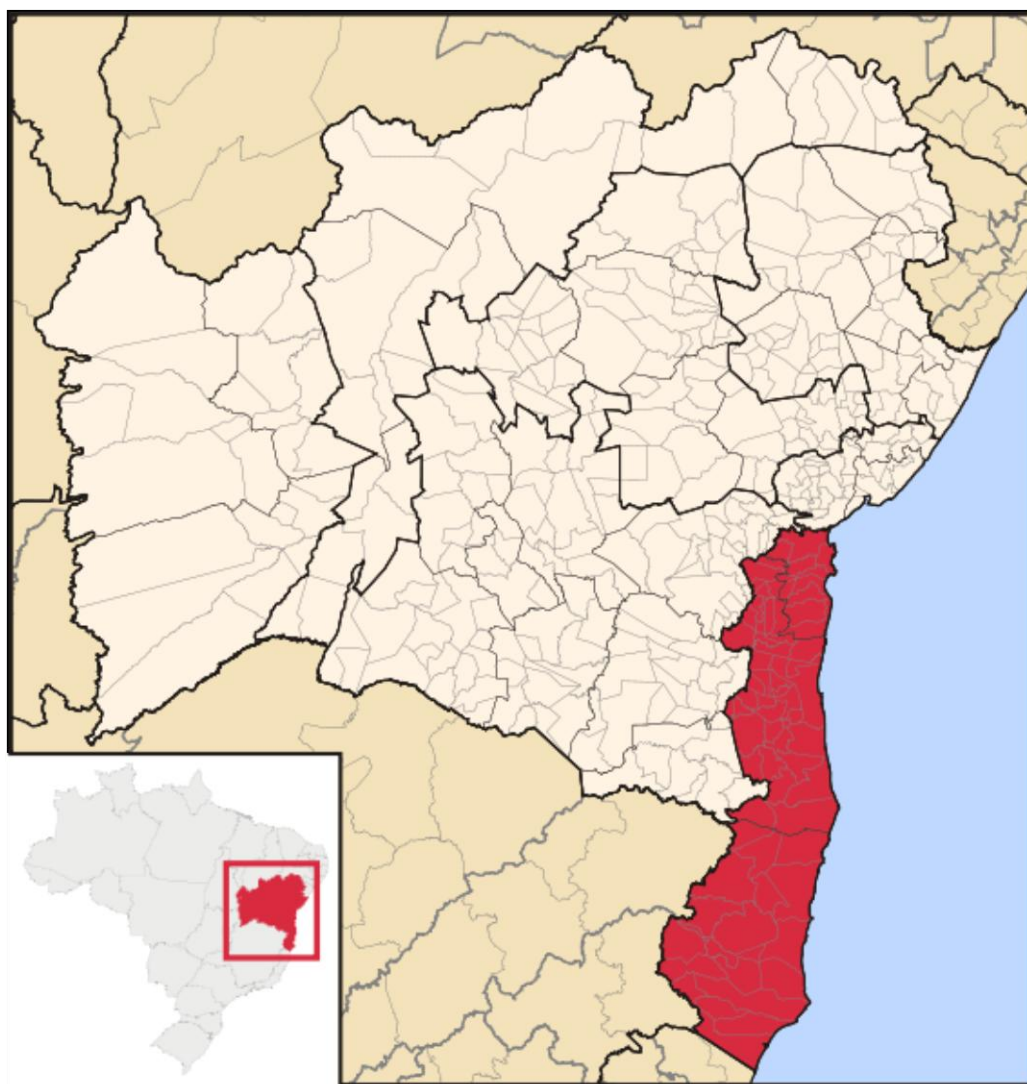
6.3.1 Visitas aos Acampamentos e Assentamentos

⁶⁸ O campo é concebido como espaço histórico-social de produção cultural e não só de alimentos e/ou matérias primas, sobretudo, ele é percebido como espaço de produção e reprodução de valores, de saberes, de pessoas.

Para compreender a necessidade da visita aos assentamentos é preciso atentar para o fato de que o programa se desenvolveu fora do local de morada de muitos dos estudantes, que se deslocavam de suas residências para atividades modulares no município de Ilhéus.

Os alunos eram provenientes de 29 municípios localizados na mesorregião de abrangência da UESC (figura 06), espalhados em uma área total de 54.642,351 km²:

Figura 06: Mapa da Bahia – destaque mesorregião sul



Fonte: Ilhéus Virtual

Os(as) professores(as) e os coordenadores do projeto, além de dialogarem com os coordenadores dos Movimentos e os estudantes provenientes destes municípios nos espaços

reservados à vivência dos módulos presenciais de ensino, propuseram-se a realização de visitas em que fosse possível uma breve avaliação da situação da estrutura física, geográfica, política e organizacional de cada acampamento e/ou assentamento.

Para consolidação desta ação, o grupo de professores e coordenadores agendava, com os coordenadores e líderes locais, visitas aos assentamentos e acampamentos. Para as visitas, foram disponibilizados, por vezes, o automóvel da Universidade. Mas, como nem sempre este transporte estava disponível, em alguns momentos, utilizaram-se automóveis particulares, e/ou transporte público. A visita era normalmente realizada a pares, em dia não comercial, guiados por um coordenador do Movimento e/ou por um estudante do grupo.

Nestes momentos, era possível realizar um ‘retrato’ dos assentamentos e acampamentos. A imagem registrada na memória, na câmara fotográfica e/ou nas anotações escritas, era partilhada em reuniões.

6.3.2 Identificação de situações-limite

Paulo Freire (2005) denomina como situações-limite as barreiras que o humano encontra em sua caminhada, constituídas por dimensões concretas, históricas e sociais. São situações que geram um clima de desesperança e de desalento face às situações ou dificuldades da vida.

As situações-limite são aquelas que quase coisificam os homens, as mulheres e as crianças. Elas “se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricos, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se” (Freire, 2005, p. 108).

Entretanto, na assunção do sujeito como ser histórico-social condicionado, e não determinado, pelo mundo passado e presente, Freire concebe que as situações limites “não são o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades”; não são “a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais, mais ser” (Freire, 2005, p. 104).

Paulo Freire (1979) explica que as situações-limite implicam na existência de opressores e oprimidos, ou seja, de pessoas que são servidas direta ou indiretamente por estas situações, e outras para as quais elas possuem um caráter negativo. Para o autor, quando os oprimidos percebem tais situações como a fronteira entre ser e ser mais humano, melhor que a

fronteira entre ser e não ser, eles começam a atuar de maneira mais crítica para alcançar o ‘possível não experimentado’.

Então, no paradoxo entre barreiras para a humanização e margem real onde começam todas as possibilidades, nas situações limites encontram-se os gérmenes do inédito-viável.

Para Ana Maria Freire, o inédito-viável é

[...] em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela praxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire que evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins ⁶⁹.

O inédito-viável é criado e criador de sonhos, de novas possibilidades de vida. O inédito viável é a possibilidade ainda inédita de ação, é a transformação da realidade na qual ela está com a nossa praxis.

A identificação das situações limites faz-se na reflexão da vivência quotidiana, das experiências, dos valores, dos ideais. Isso se dá a partir da investigação temática. De acordo com Freire, os temas estão contidos nas situações-limite e as contém (2005).

Entretanto, é preciso compreender que as situações-limites não são situações franqueáveis a primeira vista. Para Freire:

Uma situação-limite, como realidade concreta, pode provocar em indivíduos de áreas diferentes e até subáreas de uma mesma área, temas e tarefas opostos, que exigem, portanto, diversificação programática para o seu desvelamento (Freire, 2005, p. 61).

Assim, além da visita aos acampamentos e assentamentos, que se fazia em duplas de professores(as), a investigação das situações limites no espaço de aulas foi realizada no coletivo de professores e na provocação das necessidades nos indivíduos, se impondo a investigar com eles a consciência que possuem destas situações. Nesse sentido, a ação dialógica/comunicativa foi imprescindível. Fato, muitas vezes, que deixou à mostra a situação limite de professores que precisam fazer-se aprendentes.

6.3.3 Estabelecimento de instrumentos de diagnóstico da realidade concreta dos educandos

⁶⁹http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/paulo_freire_hoje/04_pf_hoje_reinventando_pf.html, acesso em 19/01/2010.

O estabelecimento de instrumentos de diagnóstico da realidade concreta dos alunos foi realizado em conjunto. Um dos primeiros instrumentos foi construído na reunião de professores(as), ocorrida na UESC, no dia 14/09/2005. Nela foi decidido, pelo grupo, que os professores e professoras atuariam coletivamente no módulo presencial de atividades escolares seguinte, buscando identificar a percepção dos alunos sobre quem são e como vivem.

Para isso, as seguintes perguntas foram estruturadas e debatidas com os estudantes:

- Quem sou e como vivemos (eu, minha família, a comunidade do meu assentamento ou acampamento);
- Qual a minha compreensão e minhas expectativas e a compreensão e expectativas da minha comunidade em relação à situação da vida no campo?
- Como é a minha qualidade de vida no campo e a qualidade de vida da minha comunidade, sua história e sua evolução?
- Como é que eu e meus colegas, como jovens, homens e mulheres do campo, representamos nosso espaço social através das expressões corporais e artísticas?
- Que relações sociais eu e minha comunidade estabelecemos no campo?

Diferentes dinâmicas de aula, coletivas e colaborativas, foram realizadas no primeiro módulo. Construção de cartazes, representações teatrais, estruturação de questionários a serem respondidos pela comunidade onde os estudantes viviam, fizeram parte deste momento. Estas atividades permitiram uma aproximação, ainda que rudimentar, a um olhar mais real sobre a representação dos alunos sobre si e sobre a vida no e do campo.

Já no primeiro módulo, as contradições começaram a ser desveladas. Das situações-limite imaginadas, como, por exemplo, a marginalidade dos Movimentos na sociedade, iniciou-se um contato com o tema ‘identidade do sujeito do Movimento e a identidade do Movimento’ passando aos poucos ao tema ‘relações de poder’, que acabou por delinear grande parte do trabalho de escolarização.

Já na expressão inicial dos estudantes sobre si, sobre o assentamento e ou acampamento e sobre o movimento social do campo em que atuam, demonstrou-se falsa a ideia inicial dos professores e professoras da existência de uma identidade unívoca entre os sujeitos dos movimentos sociais do campo, organizada pelo e para as causas das lutas camponesas.

É fato que, neste primeiro encontro, apesar de terem encontrado um conjunto de contradições, ainda não era possível pensar na estruturação de conteúdo programático da ação

educativa. Conforme descreve Freire, até então a visão era dos professores e não dos indivíduos em face a sua realidade.

Esta foi uma grande aprendizagem nas reuniões de docentes e coordenadores que seguiam, muitas vezes questionando: concepção de quem? Percepção de quem? Porque?

Na medida que se fez necessário, outros instrumentos foram criados. O registro de imagens, a construção de registros cartográficos da representação da origem dos alunos e sua consolidação na terra, a pesquisa sobre a organização produtiva de cada assentamento e as pesquisas da organização política de cada assentamento e acampamento, entre outros, começaram a fazer parte do cotidiano do PECA.

6.3.4 Construção de parâmetros de acompanhamento e avaliação do projeto e da certificação dos educandos

A construção de parâmetros de acompanhamento e avaliação do projeto e de certificação dos educandos foi realizada ora pelos coordenadores do projeto, junto aos Movimentos, ora no coletivo da comunidade escolar.

Ao longo do processo de escolarização, das reuniões de avaliação, reflexão, planificação e replaneamento, foram construídos parâmetros qualitativos e quantitativos de acompanhamento e avaliação do projeto. De entre as variáveis analisadas, consta: (i) a percepção docente, a partir dos diários que deveriam ser escritos constantemente; (ii) a percepção dos estudantes, a partir dos diários que deviam constar os momentos dos módulos e os momentos no seu assentamento ou acampamento, nos elos entre os saberes construídos nos momentos presenciais da escolarização e nos saberes de sua vida no Movimento, na comunidade onde viviam.

Entretanto, a escrita do diário foi bastante escassa. A oralidade era mais presente e mais requisitada que a escrita, na avaliação por professores, por estudantes e por coordenadores dos movimentos.

Os docentes acabaram por não escrever os diários de campo e, se o fizessem, provavelmente repetiriam aquilo que era dito nas reuniões. Por sua vez, um dos coordenadores (que denomino por C2) explica que os diários dos alunos acabaram virando um caderno de anotações das aulas ou então uma breve descrição do ocorrido, sem elementos

definidos de sua percepção sobre o fato, como se pode perceber no depoimento após leitura dos diários, explicando como eles estavam escritos:

[...] dia tal a professora fulana falou sobre isso isso isso. Sabe uma descrição bem ligeira? Por exemplo, professora P3, discutiu isso, isso e isso. Então, muitos fazem assim, são sucintos sobre o que aconteceu naquela aula. Mas não tem sobre a percepção deles, a aprendizagem deles (C02, reunião do dia 21/10/2005).

O processo de certificação ficou sob responsabilidade da Universidade, representada pelos coordenadores do Projeto, que buscaram junto a Prefeituras locais o processo de certificação dos estudantes.

6.4 Módulos presenciais e atividades à distância

Mensalmente, alunos, professores, professoras, coordenadores do projeto e coordenadores dos Movimentos Sociais reuniam-se em Ilhéus, no CTL (Centro de Treinamento Litúrgico), local alugado pela Universidade para a realização dos módulos presenciais⁷⁰.

Durante os módulos presenciais, os estudantes ficavam alojados mesmo no CTL e eram acompanhados de perto pelos coordenadores dos Movimentos, que também pernoitavam no local. Os professores, professoras e coordenadores do PECA acompanhavam o grupo durante todo o dia, desde o café da manhã até ao final do dia, algumas vezes pernoitando no local.

Como já escrito, os estudantes eram provenientes de diferentes municípios. Entretanto, mesmo aqueles que residiam próximo ou no município onde ocorriam as atividades se solicitava que ali ficassem alojados, para que fosse possível manter a dinâmica de agrupamentos e aulas, que ocorriam durante todo o dia e, por vezes, também no período noturno.

As atividades à distância pautavam-se na valorização das atividades do campo, da cultura, dos saberes e das ações políticas do Movimento, como objetos de análise, reflexão e ação, pelos estudantes.

É importante salientar que alguns dos estudantes mais jovens, embora participassem de movimentos sociais do campo, estavam em busca de ‘melhores condições de vida no urbano’, sob a ideia de ser este um espaço onde se tornava possível uma melhor empregabilidade, uma cultura mais atrativa, bens de consumo mais diversificados.

⁷⁰ O primeiro módulo foi realizado na EMARC - Escola Média de Agropecuária Regional da Ceplac (Comissão executiva do plano da lavoura cacaueira), localizada em Uruçuca, cidade vizinha a Ilhéus.

Para alguns jovens, o espaço rural era considerado espaço de ser-menos, ter-menos, saber-menos. Assim, as atividades à distância tornaram-se também atividades de resgate e/ou construção de elos com o espaço histórico-social em que viviam.

A dinâmica de levar para os espaços de aula os saberes, os produtos e as imagens dos assentamentos e acampamentos tornou-se uma constante, tão importante para alunos como para professores e professoras.

6.5 Reuniões mensais

Cada módulo mensal de atividade presencial era precedida de reuniões realizadas na Universidade, entre professores, professoras e coordenadores do projeto. Seguiu-se a dinâmica de ciclos auto-reflexivos:

- a) **Planeamento** - realizado em círculos de investigação temática de caráter colaborativo direcionando a ação educativa e/ou investigativa.
- b) **Ação** - criticamente informada e organizada em processos de codificação-descodificação no espaço escolar com os sujeitos educativos envolvidos.
- c) **Observação** - registo descrevendo o desenvolvimento da atividade e as diferenças verificadas, as dificuldades conceituais enfrentadas, os aspetos que mais chamaram atenção dos educandos e suas atitudes.
- d) **Reflexão** - análise auto-crítica e colaborativa dos registos e dos planeamentos realizados, visando mudanças na organização escolar e nas relações sociais.
- e) **Replaneamento** - novo planeamento colaborativo com base nas reflexões elaboradas que sustentariam a próxima ação⁷¹.

Estas reuniões apresentaram-se como verdadeiros campos de aprendizagem, onde os diferentes olhares se cruzavam. Neste processo, a investigação-ação e a colaboração eram consideradas fundamentais, tanto para o desenvolvimento de uma nova educação, socialmente significativa para os sujeitos trabalhadores do campo, como também, para a formação contínua de professores, como sujeitos críticos.

Assim, no espaço-tempo de cada reunião do grupo buscava-se um diálogo entre diferentes áreas e campos da ciência. Vale ressaltar que os professores e professoras além de serem de áreas disciplinares distintas, possuíam diferentes níveis de formação - doutores,

⁷¹ A análise desta dinâmica será realizada no próximo capítulo.

mestres, recém graduados – e mesmo assim, todos eram considerados ‘aprendentes’ e ‘ensinantes’.

A problematização da realidade com vista à compreensão-ação para a construção de uma escola significativa socialmente, ao exigir dos sujeitos que realizassem o processo de ciclos investigativos, instigava a continuidade da formação, colocando em cheque conhecimentos consolidados. No vaivém permanente das reuniões existia uma reflexão orientada, coletiva, em processo colaborativo. A leitura de textos e o debate de conceitos foram incentivados pelos coordenadores.

6.6 Reflexões provisórias

A breve descrição do PECA é um resumido retrato da proposta e realização da escolarização. Destaca-se o diálogo estabelecido principalmente entre Universidades e Movimentos, em reuniões, salas de aula e visitas aos assentamentos e acampamentos.

O projeto foi organizado com e para os sujeitos do campo, no pensar da sua vida cotidiana. As ações previstas e realizadas constituíram-se em momentos de aprendizagem e construção de valores e conhecimentos em atividades que não se faziam lineares.

Vale dizer que, como retrato, esta descrição apenas nos dá elementos para uma visualização rápida das ações do grupo de pessoas envolvidas no PECA, que permite enxergar o cenário constituinte dos elementos das reuniões realizadas antes dos módulos presenciais.

Capítulo VII

Eranos: um banquete de percepções e saberes nas reuniões mensais

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-lo para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

Paulo Freire

No capítulo anterior, fez-se uma breve descrição do PECA. O objetivo foi forjar um retrato que demonstrasse, ainda que de forma resumida, a paisagem de como o Projeto foi desenvolvido.

Percebeu-se, portanto, nesta paisagem algumas expressões-chaves como ciclos de investigação-ação, diálogo, ecopedagogia e alternância, que caracterizaram a proposta pedagógica e metodológica, expressões que representam princípios de reconstrução social da

escola. O desenvolvimento de um projeto de escolarização sobre estes princípios requer um professor com compromisso político e uma competência técnica condizente.

Entretanto, vivencia-se ainda a situação de uma formação inicial docente muitas vezes fundamentada em perspectivas de conhecimento estratificado. A Universidade continua a trabalhar o conhecimento científico como o mais importante ou o único importante (Nóvoa, 2000) e a formação para o ensino ainda está organizada em torno de lógicas disciplinares, fragmentadas, onde as disciplinas não têm relação entre si e têm pouco impacto para os alunos.

A falta de formação especializada na educação do campo e a incipiente experiência dos professores do PECA com a educação do campo foram problemas pontuais a serem superados.

Assim, a necessidade de aprender a planificar e de aprender a agir conforme os preceitos da escolarização proposta, se conformou em dois níveis: em compreender os fundamentos teórico-metodológicos da proposta inicial apresentada aos professores; e em atuar de forma coletiva e colaborativa no processo de construção da educação do campo. Interessa-me saber como foi configurada esta formação.

O processo de reflexão-ação, evidenciado nas reuniões realizadas mensalmente na UESC é objeto deste capítulo que está centrado na análise do tema ‘organização’. Entende-se que a organização pode permitir ou cercear atos comunicativos.

Como escrito no quinto capítulo, no registo das ações de conversação entre os professores, professoras, coordenadores e monitores, ocorrido nas reuniões, buscou-se apreender o ciclo gnosiológico de seres inconclusos, de saberes provisórios.

7.1 Reflexão-ação

[...] Estavam presentes professores de áreas e níveis de escolaridade distintos. Algo que ainda não é comum na educação brasileira: professores(as) doutores, professores (as) mestres e professores(as) licenciados(as), de diferentes áreas do conhecimento, juntos, atentos à apresentação, não disfarçando a satisfação e ao mesmo tempo o desafio de participar do projeto, [...] e continuou o coordenador a explicar que o projeto político pedagógico da proposta de escolarização faz parte de uma Política Nacional constituída no Programa Nacional de Educação na Reforma agrária (PRONERA). (nota de campo da autora, reunião de abril de 2005).

Assim percebi a situação observada. Tratava-se da primeira reunião entre os coordenadores do projeto de escolarização e professores (as). Naquele momento nove

professores participavam do projeto. Destes professores, dois foram indicados pelos movimentos sociais (licenciados), três eram professores (as) da UESC (um doutor e dois mestres), dois eram professores (as) da rede de escolarização básica estadual (um mestre e uma licenciada), duas professoras eram recém licenciados e estavam vinculados em outro projeto da Universidade.

A configuração do grupo de professores e professoras⁷² não permaneceu a mesma no decorrer do projeto. Os dois professores indicados pelos movimentos sociais envolvidos ficaram no grupo por poucos meses⁷³. Outros professores foram incluídos com o tempo, fosse pela precisão de especialista de determinada área específica, caso da inclusão de P10 e P14; ou na dificuldade dos professores, que já estavam na ativa do projeto, dar conta da carga horária de trabalho, o que direcionou a inclusão de P9 e P13. Outros professores realizaram trabalhos pontuais no projeto de escolarização, entretanto não participaram ativamente das reuniões de avaliação e planejamento.

Os fundamentos teórico-metodológicos foram apresentados na primeira reunião de planejamento entre os professores e coordenadores. Esta reunião proporcionou o início de interações que colaboraram na configuração das práticas discursivas desenvolvidas durante a consolidação do projeto de escolarização. O primeiro desafio foi construir (e se construir) as orientações iniciais do processo que se estabeleceria: reflexão-ação.

A reflexão-ação, como vimos, se constitui na espiral de passos sucessivos composto por círculos constituído por planejamento, ação e de averiguação sobre o resultado da ação⁷⁴.

Estes passos foram assim descritos por Lewin:

Planning starts usually with something like a general idea. For one reason or another it seems desirable to reach a certain objective. Exactly how, to circumscribe this objective, and how to reach it, is frequently not too clear. The first step then is to examine the idea carefully in the light of the means available. Frequently more fact-finding about the situation is required. If this first period of planning is successful, two items emerge: namely, an "overall plan" of how to reach the objective and secondly, a decision in regard to the first step of action. Usually this planning has also somewhat modified the original idea. The next period is devoted to executing the first step of the overall plan. In highly developed fields of social management, such as modern factory management or the execution of a war, this second step is followed by certain fact-findings. For

⁷² Que denominei de P e um número (aleatório) correspondente.

⁷³ Este fato é paradoxal. Um dos professores indicado pelos movimentos de luta pela reforma agrária teve dificuldades no grupo. Os conceitos de educação, que permeavam suas práticas, eram bem diferentes daqueles propostos pelo projeto de escolarização. Sua identidade docente foi forjada para exercer uma pseudo-autonomia individual, por esse motivo os processos avaliativos, aos quais os professores estavam submetidos constantemente, fosse pelos alunos, fosse pelos coordenadores e demais professores, foram percebidos como constrangimentos desnecessários.

⁷⁴ Lewin (1946) argumentava a favor de uma ciência social fundada na utilidade pública das pesquisas sociais aos problemas das pessoas em situação de exclusão e/ou discriminação.

example, in the bombing of Germany a certain factory may have been chosen as the first target after careful consideration of various priorities and of the best means and ways of dealing with this target. The attack is pressed home and immediately a reconnaissance plane follows with the one objective of determining as accurately and objectively as possible the new situation.

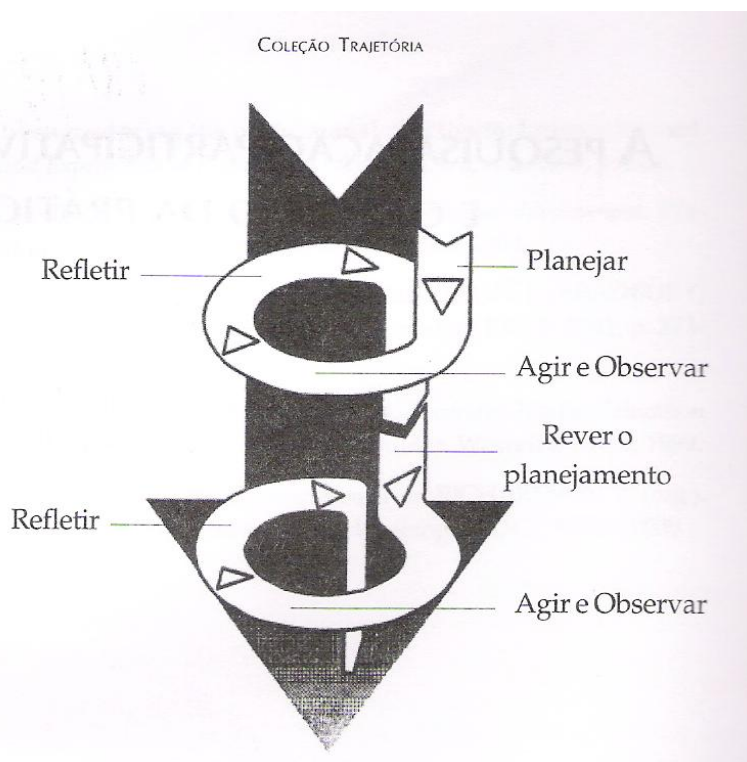
This reconnaissance or fact-finding has four functions. First it should evaluate the action. It shows whether what has been achieved is above or below expectation. Secondly, it gives the planners a chance to learn, that is, to gather new general insight, for instance, regarding the strength and weakness of certain weapons or techniques of action. Thirdly, this fact-finding should serve as a basis for correctly planning the next step. Finally, it serves as a basis for modifying the "over-all plan." The next step again is composed of a circle of planning, executing, and reconnaissance or fact-finding for the purpose of evaluating the results of the second step, for preparing the rational basis for planning the third step, and for perhaps modifying again the overall plan. (Lewin, 1946, p. 206-7)

No artigo ‘Frontiers in Group Dynamics: II Channels of Group Life; Social Planning and action research’, publicado em 1947, Lewin defendeu que a pesquisa necessária para a prática social pode ser melhor caracterizada como pesquisa para a gestão social ou da engenharia social. É um tipo de pesquisa-ação, uma pesquisa comparativa sobre as condições dos efeitos das várias formas de ação social, e que conduz à ação social. Pesquisa em dinâmica de grupo é, portanto, em regra um grupo de pesquisa. Ela requer a cooperação das pessoas.

Os estágios do ciclo proposto por Lewin sobrepõem-se, pois o processo de construção da reflexão-ação é fluido, aberto e sensível, resultado da compreensão da natureza emblemática da ação educativa dos sujeitos envolvidos em busca da melhoria de suas práticas sociais delimitadas no contexto histórico mais amplo da escolarização e da sociedade (Carr & Kemmis, 1988).

Kemmis e Wikinson (2002) fazem a seguinte representação dos ciclos de reflexão-ação (figura 07):

Figura 07: Espiral de ciclos auto-reflexivos na pesquisa-ação



Fonte: Kemmis e Wilkinson (2002)

Sob o princípio fundamental de reconstrução social, “... como acto sustantivo, la investigación-acción implica además algun tipo de compromiso social y práctico, y no um mero y simple interes academicista”. (Angulo-Rasco, 1990, p. 40).

A noção lewiniana de uma espiral auto-reflexiva demonstra uma qualidade dialética de ação de pesquisa: a dialética da análise retrospectiva e prospectiva da ação. Na utilização da reflexão- ação na educação, de acordo com Carr e Kemmis (1986) os objetos da pesquisa-ação não são escolhidos como fenômenos externos, mas sim como passíveis de realização de mudanças, na consideração de que a consciência surge e é moldada pela prática, julgados na e pela prática.

Assim, a pesquisa-ação na educação está preocupada com a melhoria da prática desta. Ela é necessariamente baseada em uma compreensão de que os conhecimentos e a ação são socialmente construídos e historicamente incorporados. A reflexão-ação é em si um processo histórico de práticas transformadoras.

Nesse sentido,

[...] Any action research study or project begins with one pattern of practices and understandings in one situation, and ends with another, in which some practices or

elements of them are continuous through the improvement process while others are discontinuous (new elements have been added, old ones have been dropped, and transformations have occurred in still others). Similarly, understandings undergo a process of historical transformation. And the situation in which the practices are conducted will also have been transformed in some ways (Carr & Kemmis, 1986, p. 182).

A pesquisa-ação envolve práticas e entendimentos coletivos numa descoberta da correspondência da teoria e da prática direcionada à concordância. Ela também é um processo deliberadamente social, no sentido de se concentrar nas práticas sociais envolvendo o pesquisador no reconhecimento do caráter social das ações e situações.

De acordo com Carr e Kemmis (1986), a adoção de uma concepção de verdade e de ação como socialmente construídas não distingue a pesquisa-ação de pesquisas compreensivas. Entretanto, a adoção da militância ativista, na expectativa de desenvolvimento de uma ação para transformar o presente e produzir um futuro diferente, faz da pesquisa-ação uma proposta bastante distinta.

Enquanto pesquisadores educacionais positivistas – que podem muitas vezes ser descritos como ‘objetivistas’ - enfatizam o estado objetivo de conhecimento como independentes do observador; enquanto os pesquisadores de educação interpretativos - que podem ser descritos como ‘subjetivistas’ - enfatizam entendimentos subjetivos do ator como base para interpretar as realidades sociais; os pesquisadores educacionais críticos, nos quais incluem-se aqueles que adotam a perspectiva da reflexão-ação, inserem-se numa visão de racionalidade dialética.

A visão dialética reconhece as parciais e unilaterais contribuições das posições ‘objetivistas’ e ‘subjetivistas’. Ao rejeitar o determinismo do primeiro e o relativismo do segundo, os pesquisadores crítico-dialéticos reconhecem a existência de restrições sociais do pensamento e da ação, mas compreendem que elas não são determinantes. Nesse sentido, nem as visões deterministas nem tampouco as relativistas dão conta da análise do ser humano em sua completude complexa.

Por esse motivo, a visão dialética da racionalidade empregada por pesquisadores críticos coloca uma ênfase especial sobre as relações entre teoria e prática, indivíduo e sociedade, na edificação de um novo conceito: a práxis.

A teoria da práxis reconhece que os pensamentos e ações individuais e coletivos têm o seu significado e importância num contexto social e histórico. Ao mesmo tempo que os

indivíduos e grupos contribuem para a formação de contextos sociais e históricos, eles são condicionados por estes⁷⁵.

This *double dialectic* of theory and practice, on the one hand, and individual and society, on the other, is at the heart of action research as a participatory and collaborative process of self-reflection. Action research recognizes that thought and action arise from practices in particular situations, and that situations themselves can be transformed by transforming the practices that constitute them and the understandings that make them meaningful. This involves transformations in *individual* practices, understandings and situations, and transformations in the practices, understandings and situations which *groups* of people constitute through their interaction. The double dialectic of thought and action and individual and society is resolved, for action research, in the notion of a *selfcritical community* of action researchers who are committed to the improvement of education, who are researchers *for* education (Carr & Kemmis, 1986, p. 184)⁷⁶.

Entretanto, Carr e Kemmis reconhecem que o termo reflexão-ação tem sido por vezes utilizado sem a consideração de sua real concepção. Os autores distinguem dois tipos do que denominam por ‘arrested action research’: o primeiro visa a mera resolução de problemas - um problema é identificado na base de algum diagnóstico ou reflexão, um plano é feito, a ação é tomada, e alguma observação final é feita para verificar se o problema foi resolvido; o segundo caso é aquela espécie de realização instrumental de avaliação que se desenvolve em ação de pesquisa como ciclo, mas sem um processo participativo e colaborativo de reflexão profunda.

Então, embora a reflexão-ação se ocupe da ação comunicativa (em Habermas) ou ação dialógica (em Freire), na qual há co-participação de sujeito-sujeito e aprendizagem mútua, definida por pretensões implícitas de validade orientadas para o entendimento dos participantes, algumas pesquisas e propostas educativas, embora se auto-denominem de pesquisa-ação, ao serem guiadas por uma ação estratégica (em Habermas) ou ação antidialógica (em Freire), na qual o enunciador trata o outro como objeto ou um recetor que pode ser tecnicamente controlado, são no máximo ‘arrested action research’.

Assim, pode compreender-se as comparações de Carr e Kemmis, dos ciclos de reflexão-ação com os termos: ‘prática revolucionária’ (em Marx), ‘conduta da luta política’ (Habermas) ou ‘problematização-conscientização’ (Freire). A reflexão-ação é, portanto, uma ação social colaborativa moldada por interesse emancipatório.

⁷⁵ Vázquez, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

⁷⁶ Grifos do autor.

Como escrito, emancipação, para Habermas e Freire, é conquista e não doação, ela é um estado de busca permanente. Nesse sentido, a reflexão-ação é, também, em si, emancipação.

Entretanto, é fato que há grande força nos condicionamentos sociais, fazendo da emancipação algo que pode parecer impossível a alguns. Por vezes, mesmo na tentativa de vivência da reflexão-ação, acaba-se por se construir (construindo-se) uma ‘arrested action research’, numa ilusão de que se faz comunicativo. Como sujeitos de nossa época, somos passíveis aos apelos de toda uma indústria (social, cultural, etc) que objetiva a manutenção do atual estado da sociedade e das coisas.

No desenvolvimento do PECA este era um problema que se colocava desde o início. Sabendo-se que os docentes vivenciavam a organização da instituição escolar instituída de forma a gerar a autoconservação do professor e sabendo-se que a formação inicial ainda parece não ter introduzido dinâmicas inovadoras e críticas, a probabilidade da proposta de ‘reflexão-ação’ tornar-se em uma proposta ‘arrested action research’ se fazia presente.

Assim, junto à aprendizagem pela ação dialógica/comunicativa, fez-se necessário aprender a agir de forma dialógica/comunicativa, o que seria facilitado ou cerceado na organização.

7.2 Organização das reuniões

O discurso delineado por professores, professoras e coordenadores durante o processo de escolarização, nas reuniões de avaliação e planejamento, foi constituído, inicialmente, adotando a seguinte lógica:

1. Um dos coordenadores abria a reunião indicando a pauta, normalmente composta pelos pontos: informes, avaliação e planejamento;
2. Seguindo a ordem das aulas realizadas no módulo anterior, cada professor ou professora realizava sua avaliação descrevendo como foi sua aula, como foi à participação dos alunos, qual sua percepção sobre os saberes construídos com os alunos, quais as necessidades dos alunos, quais os problemas relativos à docência, e demais percepções sobre sua vivência dentro e fora da sala de aula;
3. Após a avaliação, de todos os professores e professoras, realizava-se um planejamento coletivo e ações colaborativas.

No primeiro momento destinado exclusivamente ao planeamento das ações de escolarização, os coordenadores do PECA iniciaram a reunião apresentando a ideia que funda o PECA. Na fala abaixo, do coordenador C1, verifica-se a proposta inicial da organização:

[...] Existe pretensão dessa proposta educacional, que ela venha pra se alinhar em torno de prever o projeto e deixá-lo em aberto para complementá-lo e desenvolvê-lo, na medida em que a gente pudesse planejar, por exemplo, essa questão em relação as atividades, a avaliação. Isso a gente entende que é um processo que nós queremos que os professores que estão aqui se entendam como educadores-pesquisadores, e nisso entende também a própria concepção de currículo. (C1 reunião realizada no dia 16 de agosto de 2005)

A narrativa foi desenvolvida durante reunião entre professores, professoras e coordenadores do PECA. Nela o coordenador C1 expressa não somente o conteúdo manifesto. Os verbos e advérbios modais utilizados direcionam a uma responsabilidade coletiva pelo processo de construção e consolidação da proposta. Embora o coordenador fosse um dos autores principais do projeto, o início da frase “existe a pretensão”, seguido pelas modalidades “a gente”, “nós”, “nossa”, sugerem uma partilha pela responsabilidade do projeto, chamando os professores e professoras ao processo de co-autoria e para um modo conversacional de prática discursiva na construção e consolidação da proposta.

Fairclough (2002) afirma que na formação de modalidades enunciativas o sujeito do enunciado não é uma entidade que existe independente do discurso, pelo que, da mesma forma, os enunciados posicionam os sujeitos. A prática discursiva proposta na fala do coordenador C1 afeta e molda a sua identidade social perante os professores e professoras, da mesma forma que possibilita mudança na identidade social dos interlocutores.

É preciso dizer que na realidade concreta da escola atual, no controlo cada vez mais intenso sofrido pela comunidade escolar, reuniões entre docentes nem sempre seguem uma lógica do diálogo e colaboração. Entretanto, para a consolidação do PECA, para a manifestação da reflexão-ação, este movimento era essencial.

E continua o coordenador:

[...] então o referencial em que a gente deve estudar é para trazer para o concreto o nosso planeamento, por isso a nossa ideia de fazer várias reuniões de planeamento, uma atrás da outra tentando mapear a realidade, tentando acertar o posicionamento. Se alguém tiver hoje, a situação hoje que os movimentos sociais se encontram, para trabalhar com educação e reforma agrária precisa se situar dentro de um conjunto que vai desde a educação formal até a própria luta pela terra, e pela responsabilidade, não do ponto de vista económico, mas no mais geral da formação. Entre um dos grandes sentidos da educação freirena é a reflexão-ação (C1, reunião do dia 16 de agosto de 2005)

Ao se aportar na educação freirena e da reflexão-ação, o coordenador remete à ancoragem a outros textos que se fizeram presentes durante o movimento de reflexão-ação, conformando professores, professoras e escolarização numa relação de recíproca formação dos (as) professores (as) e das ações.

Durante as primeiras reuniões, a abertura ficou sob responsabilidade dos coordenadores, como vemos abaixo:

C1: a proposta é fazer o seguinte: para fazer a avaliação do primeiro encontro, vamos recorrer a situações e pessoas que podem se destacar no processo. No roteiro, incentivar a escrita do diário de bordo para levantar o registo de como foi feito o trabalho do docente. Questão a questão: o que cada docente trabalhou (Reunião do dia 03 de setembro de 2005).

A determinação de fala a cada docente garantiu a participação efetiva de todos os professores e todas as professoras. A percepção de cada um era essencial para se montar o complexo mosaico dos saberes dos (as) docentes sobre a realidade dos estudantes e dos discursos estabelecido durante os módulos presenciais.

O elo entre os (as) docentes, coordenadores e monitores (as), foi construído, por grande parte do grupo, a partir do desejo de ‘fazer diferente’, explicando melhor: percebemos que o agrupamento, dos professores (as), monitores (as) e coordenadores, ocorreu a partir do que Teodoro (2003) denominou por o pensamento utopístico sobre a educação, a partir do empenhamento de cada um na militância social e na investigação em sala de aula (e neste caso, além da sala de aula, sob os princípios fundamentais da educação popular crítica).

O trecho abaixo representa a parte inicial de outra reunião:

C2: hoje a gente vai trabalhar em dois momentos distintos. Um é tentar fechar a questão geradora, porque aquele tem ainda [inaudível] continua. Não sabemos ainda se iremos fechar essas questões com esses pontos, se vai haver possibilidade ou necessidade de ainda termos mais um encontro para fechar esse primeiro momento. Então, a ideia é que hoje a gente faça dois momentos: um individual e depois que cada um apresente a sua proposta para que a gente possa conversar e fazer as ligações, as interdisciplinaridades necessárias entre as áreas.

P1: na última reunião, tinha ficado proposto que hoje, ao invés da gente começar com esse momento individual, da gente apresentar uma análise sobre o que a gente conseguiu captar do momento vivenciado, e aí, a partir daí, a gente ir construindo a questão.

C2: é porque variam entre dois discernimentos. Iria tentar fechar nesse último encontro, então não conseguiu?

[Vários os professores e professoras]: Não.

C1: ah, então tudo bem.

P1: e aí, a gente ficou de fazer isso, não foi gente?

P2: foi. Foi pra ter nas áreas o material que a gente já tinha coletado.

C2: C1 conseguiu passar pra vocês as redações?

P1: não, Não. a monitora ficou de trazer hoje, com as análises.

C2: que elas estão digitadas, então a gente pensou em passar por e-mail pra vocês
(Reunião do dia 21 de setembro de 2005).

Nota-se que a interferência da professora P1 alterou um pouco a proposta inicial do coordenador, entretanto, a intervenção de P1 não foi censurada, dada a não centralidade no coordenador, e sim, no objetivo de construir o projeto de escolarização a partir dos princípios freireanos da educação.

As reuniões aconteciam, na maioria das vezes, em uma sala de aula da Universidade Estadual de Santa Cruz. Os professores (as) e os coordenadores se posicionavam em um círculo de cadeiras⁷⁷. Normalmente um dos coordenadores, ou os dois, sentavam-se mais próximo à lousa, de forma a facilitar as anotações necessárias, como as sínteses da fala dos professores e professoras, no processo de definição de temas ou questões que pudessem se configurar como geradoras, ou anotações da grade horária do módulo seguinte.

Da mesma forma que a organização espacial era circular, também era a ordem inicial das falas, como demonstra os trechos abaixo:

C1: temos dois pontos principais: um é a avaliação do módulo e do seminário, o outro é a atividade de alternância para que a gente possa definir hoje pra trabalhar com os monitores nos assentamentos e acampamentos. Sugestão de pauta? Mais alguma coisa além desses dois pontos? [pausa]. Vamos seguir a mesma metodologia que a gente seguia antes, que seria avaliação dos professores, começando por quem começou [a semana, primeira aula presencial], não é isso? Quem começou na segunda feira então, P6 junto com P5. Depois, a tarde foi P1. Na terça feira, tivemos P1 e P3 e já é suficiente, a gente vai anotando ai e acrescentando, pode ser?
(Reunião do dia 01 de novembro de 2005).

O texto, como linguagem falada, anunciado pelo e para o coletivo, expressava a percepção que cada professor (a) fazia dos alunos, da escolarização, dos movimentos sociais, de sua ação (individual e ou coletiva), ao mesmo tempo em que trazia um pouco de si.

A produção de sentidos fez-se a partir da vida vivida e projetada de cada um, em seu contexto histórico e social. A subjetividade manifesta é aportada em experiências que se fazem com o outro, no mundo:

⁷⁷ Embora os coordenadores dos movimentos, nos quais os alunos do projeto pertenciam, fossem convidados para as reuniões de avaliação e planejamento dos módulos presenciais de ensino-aprendizagem, eles normalmente não estavam presentes.

P1: percebo o que você está falando do campo, eu tenho uma cultura ligada ao campo, toda a minha família vive no campo, só que ainda existe é o trabalho com a terra, a família trabalha no coletivo com as crianças. O trabalho não é visto como algo que seja interrompido em determinado horário. (Reunião do dia 03 de setembro de 2005).

A utilização da modalidade “eu tenho”, remete-se a experiência, que funda a interpretação da professora sobre a realidade dos alunos. A interpretação que cada um faz de si e do outro, passa, muitas vezes, por filtros subjetivos emoldurados por uma carga social que condiciona o ser.

Ao passar o tempo, as reuniões ficaram mais fluídas. Embora todos os elementos seguidos no padrão, delineado na fase inicial, permanecessem manifestos, a participação de todos no diálogo já não era mais precedida da orientação dos coordenadores:

C1: a gente tem a possibilidade de continuar o que a gente estava fazendo no módulo anterior e continuar as avaliações.

P4: na realidade nessa próxima avaliação acho que a gente vai ter que valorizar a questão do material. A gente ficou de trabalhar uma prova de consulta. Valorizar o material que a gente está dando pra eles. Pode ser também a gente estar trabalhando nas revisões dando continuidade daqueles trabalhos que a gente estava fazendo e trabalhando também essa questão do material.

P5: tem alguns que têm isso tudo organizado e tem uns que nem têm mais, não é!?

P4: é o que eu estava falando, a questão com ele foi isso, dessa valorização. Porque a gente sempre encontra material, apostila no chão e tudo. E aí eu fiz o trabalho o que tem por traz dessa apostila, que é dinheiro, esforço, tudo isso. E a gente começar a valorizar isso. Quem não tem mais esse material vai fazer o esforço de pegar do colega e xerocar [fazer uma fotocópia]. (Reunião do dia 01 de outubro de 2006)

O recorte acima compreende o início de uma das últimas reuniões entre docentes e coordenadores. Enquanto, no início, as reuniões seguissem orientadas por tópicos bem delimitados, que orientavam a tomada de turno para a participação de todos os professores, de todas as professoras e dos coordenadores, o controle interacional passou logo a ser exercido cada vez mais de forma colaborativa entre os participantes.

Os papéis sociais de coordenadores e professores moldaram-se, portanto, em relações horizontais. Os enunciados eram orientados ao mútuo entendimento entre docentes e coordenadores, dirigidos pelo diálogo, para concordância no desenvolvimento de ações.

Paulo Freire afirmou que “o diálogo, como encontro dos homens que têm por tarefa comum aprender e atuar, rompe-se se as partes – ou uma delas – carecer de humildade” (Freire, 1979, p. 41). Talvez seja esta a maior dificuldade enfrentada em muitos espaços

sociais: a falta de humildade. Os seres humanos construíram, ao longo de sua edificação histórico-social, valores associados ao ter, precedendo e sobrepondo-se ao ser. O ter não está relacionado somente a bens materiais, mas também, a títulos sociais, saberes, cargos ou qualquer elemento que permita a dominação de outro ser humano; ou manifestação de menosprezo, do alto de sua (falsa) superioridade.

A partilha pela responsabilidade do projeto, quando os coordenadores chamam aos professores e as professoras para processo de co-autoria e para um gênero dialógico de prática discursiva na construção e consolidação da proposta; a organização das reuniões com incentivo da participação ativa de todos os professores e professoras; a crença na prática interativa, participativa e democrática de gestão escolar, desde a forma ao conteúdo; são atos de humildade e também de aprendizagem.

A humildade não se caracteriza somente pela partilha de decisões, mas sobretudo no reconhecimento de que cada área de conhecimento configura-se como uma das várias lentes para compreender e agir na realidade concreta; que o conhecimento científico é mais um conhecimento, que se complementa e reconstrói-se com os saberes da experiência; que o ser humano é um ser inconcluso e, portanto, cada um de nós tem a capacidade e o dom de aprender e ensinar com o outro.

7.3 Organização dos módulos de escolarização

Os módulos de escolarização presenciais realizados no PECA seguiram o princípio da educação popular freireana. Circunscrito no objetivo de buscar o conteúdo programático da educação na realidade mediatizadora, nas situações limites e na construção do inédito viável, seguiu-se os ciclos de reflexão-ação a partir inicialmente da investigação do universo temático dos sujeitos e seus temas geradores.

Buscando-se seguir a premissa de Paulo Freire (2005) de que o diálogo começa na inquietação do educador em torno do conteúdo programático da educação, na pergunta de como se vai dialogar com os educandos, o ponto de partida, então, foi a busca da compreensão do dia-a-dia dos sujeitos do campo, o pensar a vida quotidiana, atribuindo-lhe significado dentro de um olhar global. Por esse ponto de vista, o PECA, buscava ser uma ponte para proporcionar um olhar crítico sobre a realidade, tendo em vista a libertação do homem.

Agindo de forma coletiva e colaborativa, na primeira reunião de planeamento podia-se perceber o entusiasmo dos professores e coordenadores, com mudança de turno constante de narrativas que deixavam transparecer as experiências que cada um trazia de sua vida pessoal e profissional, definindo, ao final, as seguintes tarefas:

1. Construção e apresentação dos alunos - por assentamentos e acampamentos-, de imagens e dramaturgia, que pudesse representar sua vida no campo.
2. Dinâmica de perguntas e respostas sobre qualidade de vida, alimentação e higiene na vida quotidiana dos assentamentos e acampamentos.
3. Questionário sócio-ambiental sobre as condições de vida do campo (para ser trabalhado junto aos alunos em sala de aula e depois aplicado por estes em suas comunidades).
4. Recortes de revistas, acompanhado de explicação oral, que representassem relacionamentos dos sujeitos que vivem no campo (relacionamentos políticos, produtivos, sócio-cultural, familiar – incluindo o papel das pessoas de acordo como o gênero, a faixa etária e a posição política- organizacional ocupada no assentamento ou acampamento).

Com o planeamento em mãos, os (as) professores (as) realizaram o primeiro módulo de ensino-aprendizagem presencial na Escola Média de Agropecuária Regional da CEPLAC⁷⁸ (EMARC). A Escola, situada em Uruçuca-Bahia, a 40 Km de Ilhéus, tinha disponível um conjunto de instalações contendo um alojamento masculino e um alojamento feminino; um restaurante; uma biblioteca; uma cooperativa (com cantina, bazar, promoções culturais e esportivas); um laboratório de informática; um parque poliesportivo e um posto ambulatorial. Os estudantes pernотaram no alojamento da escola durante a semana do módulo de escolarização.

Para a realização das aulas, os (as) professores (as) se deslocavam até o local e permaneciam o dia na escola. As aulas foram realizadas de forma colaborativa, em alguns casos dois professores na mesma sala de aula dividiam a tarefa prevista.

⁷⁸ Comissão Executiva do Plano de Lavoura Cacaueira (CEPLAC). Órgão do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, que tem como objetivo promover a competitividade e sustentabilidade dos segmentos agropecuário, agroflorestal e agroindustrial para o desenvolvimento das regiões produtoras de cacau. A CEPLAC foi criada em 20 de fevereiro de 1957, época em que a economia cacaueira atravessava uma grave crise, teve sua atuação, nos seus primórdios, centrada basicamente no apoio à cacaucultura.

Embora não tenham ocorrido conflitos explícitos na sala de aula, os alunos do PECA, que dividiam os espaços comuns com alunos regulares da EMARC, não se sentiam acomodados. Existia uma grande diferença entre os dois grupos que saltava aos olhos. Os estudantes regulares da EMARC andavam uniformizados e eram em sua maioria mais jovens. O grupo de estudantes PECA era boa parte composto por adultos. Eram alunos sem uniforme, alguns sem terra, outros posseiros de terra. Três crianças, duas acompanhando suas mães e uma a sua avó, complementavam o grupo. A diferença causava grande desconforto.

A alimentação também não era considerada a mais adequada para os estudantes. De acordo com C1, ao relatar a primeira percepção dos estudantes sobre o processo de escolarização,

[...] a dificuldade encontrada foi principalmente a questão da comida. Ainda que eles tenham tido dificuldade com outras coisas, por exemplo, de compreender o conteúdo de algumas aulas, isso não apareceu. Ainda que tenha tido, alguma relação problemática com os colegas ou professores, isso também não apareceu nessa avaliação escrita. Uma coisa que eu notei foi que existe uma dificuldade deles de avaliar e de andar por essa nova concepção. Eles colocaram a dificuldade dos próprios colegas manterem a turma concentrada. A avaliação da turma foi uma das implicações negativas. (C1, reunião do dia 14 de setembro de 2005).

Esta foi a principal percepção dos estudantes do PECA quanto a escolarização no primeiro módulo. Não aparece na escrita o motivo real da reclamação sobre a alimentação servida na EMARC. Mas os (as) professores (as) suspeitaram que a quantidade de alimento não fosse suficiente. A professora P1 argumentou sobre a suspeita: “a necessidade de ingestão calórica de um trabalhador do campo é muito maior que a nossa” (trecho da transcrição da reunião 20 de setembro de 2005). Mas aos poucos, percebeu-se que a alimentação era apenas a ponta de um gigante iceberg que expressava grandes diferenças culturais.

Ademais, no ato de fala do coordenador, ao descrever a dificuldade dos alunos em “avaliar e andar por essa nova concepção” (educação do campo) demonstrava-se um descompasso entre percepções sobre o significado da educação escolar. Questão que ressurgiu em vários momentos do processo de escolarização.

O segundo módulo presencial foi desenvolvido no Centro de Treinamento Litúrgico (CTL), onde os alunos continuaram se encontrando nos módulos seguintes até o final do projeto. O CTL está localizado em Ilhéus, próximo ao terminal de transporte rodoviário

intermunicipal e estadual, oferecendo, para o projeto de escolarização, um conjunto de instalações que continha um alojamento misto, salas de aula, uma pequena sala para a coordenação do projeto e um grande restaurante.

Neste módulo os alunos deixaram à vista um pouco mais de si e de sua participação (individual e coletiva) no movimento social em que estavam vinculados. Este módulo foi muito importante para os professores e professoras. Suas ideias pré-concebidas sobre os movimentos sociais que lutam pela terra, sobre o trabalho no espaço rural, sobre a organização dos sujeitos que vivem em comunidades rurais nos movimentos que lutam pela reforma agrária no Brasil não estavam de acordo com a realidade concreta daquele grupo de estudantes do campo.

Isso causou reflexões sobre o olhar que os professores e professoras tinham do outro e de seu ambiente histórico social, o que poderia conduzir à invasão cultural, assim como, à projeção dos seus sonhos e utopias no outro, como se pode verificar no diálogo:

P2⁷⁹ [...] e aí muitos técnicos nos assentamentos queriam o trabalho coletivo. Mas a história do cortador de cana. Nós não conseguimos realizar o trabalho coletivo [na Universidade], então projetar isso no outro desejando que o outro realize o nosso sonho de trabalho coletivo é complicado. Me chama a atenção ele [aluno da escolarização] querer viver em São Paulo. Eu não quero viver em São Paulo, mas eu não sou ele. Ele tem outro objetivo, ele é jovem, tem outras ilusões. Eu acho que é difícil lidar com o que é o sonho do outro e o que eu projeto ser o sonho do outro. Essa coisa que você falou, P1, da reforma agrária, do político, social, passa por isso.

C2: A individualidade e o coletivo que a professora P1 falou.

P8: a importância dos movimentos sociais, eles é que estão à frente.

C2: você chama de movimento o quê? As lideranças ou o quê?

P8 : todos os movimentos sociais.

P1: eu tenho uma avaliação contrária.

P2: sua avaliação não é contrária, ela toma outro aspeto. Você falando, eu vou lembrando de outras coisas, que não prejudicaram o trabalho que eu fiz, mas que me tocaram. Agora EU, no MEU assentamento ajo dessa forma, no MEU assentamento, EU faço tal coisa, EU. Não há o plural, é o individualismo. EU faço tal coisa, EU ajo⁸⁰. (Reunião do dia 03 de setembro de 2005).

O uso das modalidades ‘eu’ e ‘você’, são guiadas ao entendimento. Nas falas ‘eu tenho uma avaliação contrária’, e a resposta ‘sua avaliação não é contrária’, percebe-se que o diálogo além de ser direcionado para concordância, direciona a construção de novos saberes.

⁷⁹ Dividindo suas experiências passadas de trabalho com assentamentos de reforma agrária, agregando ao debate outras impressões de que os sujeitos do campo não podem ser visto somente a partir do seu papel social no movimento social. A sua identidade é multidimensional, e mesmo a identidade dos movimentos sociais é menos livre do que se pensa.

⁸⁰ Nota-se aumento da entonação de voz para enfatizar o uso do eu, remetendo à sobreposição do indivíduo singular em detrimento ao movimento social.

P1 chamava a atenção para o fato de que se estava trabalhando com um grupo muito heterogêneo de estudantes, com dificuldades visíveis de diálogo entre eles. Na percepção da professora o individualismo por vezes se sobressaía e o argumento da força, da liderança dos movimentos sociais presentes na escolarização, muitas vezes se tornava mais presente que a força do argumento. Isso causava muito estranhamento, já que P1 cometia o equívoco de pensar na identidade dos alunos como ‘sujeitos do Movimento’ a partir somente da perspectiva da identidade social coletiva.

Ao associar os alunos ao universo identitário da instituição ‘movimento social do campo’, P1 não percebia que embora as instituições sejam variantes muito presentes na construção da identidade, envolvendo a identificação do indivíduo dentro de um determinado espaço-tempo social (Kaufman, 2004), a experiência vivida que os indivíduos têm dos movimentos sociais do campo, as experiências dos indivíduos antes de pertencerem a esta Instituição, podem ser muito diferentes umas das outras, gerando subjetividades bastante distintas. Como já afirmamos em outro texto (Alvarenga & Teodoro, 2009), é preciso considerar, assim como Dubar (1988, p. 29), que devemos dar igual importância à subjetividade e à objetividade na construção da identidade.

Assim como a identidade pessoal e a identidade social não podem ser vistas separadas. Os papéis sociais, assumidos por si ou definidos por outrem, possibilitam envolvimento, socializações que corroboram com a construção da identidade, sejam do ponto de vista da narrativa ou direcionada à ação; da mesma forma, também, a identidade dos movimentos sociais não é tão livre como se pode pensar, a construção de sua identidade e dos sujeitos do campo por vezes é paradoxal, dado que sua luta se opõe a uma sociedade da qual faz parte.

O diálogo desenvolvido entre os docentes possibilitou à P1 compreender esta conjugação da identidade social e biográfica, e que os movimentos que lutam pela reforma agrária no Brasil e seus sujeitos são bem heterogêneos. A fantasia de que os sujeitos do movimento possuem e representam apenas ensejos coletivos foi descrita por P2 muito mais como uma aspiração de sujeitos da Academia, que criam no outro uma imagem onde é possível manter acesa a chama da utopia.

O trabalho com a identidade dos alunos ocupou boa parte do debate docente nos primeiros encontros, constituindo-se como universo temático inicial para o conteúdo programático, como vemos na narrativa de C2

C2: [...].Muito bem! Então, acredito que se a gente trabalhar com essa questão do processo identitário, a gente pode abarcar todas essas questões. Nós trabalhamos

com as identidades. Que aí vai, desde essa identidade primária, as identidades culturais, as identidades profissionais. Aí vem aquela discussão que até a própria liderança vem se perguntar, porque que este homem do campo ainda fica esperando que a gente mande ele trabalhar na roça. Se não tiver alguém para fazer a divisão do trabalho ele não toma a iniciativa de ir sozinho, porque ele está acostumado a um processo de exploração, exploração do avô, do pai. (Reunião do dia 21 de setembro de 2005).

Aos poucos os professores e as professoras foram percebendo que as identidades dos indivíduos que compõe os movimentos sociais são bem mais híbridas do que se pensa, como se pode constatar na fala de P2:

P2: eu acho que essa coisa do acampamento e do assentamento. Porque aquela, uma das perguntas que tinha naquela, no questionário, era de onde você veio, até chegar no assentamento? E aí a gente fez um trabalho deles colocarem a trajetória. E essa trajetória ela é marcada por ruturas, então o cara nasce numa família que tem um pequeno sítio ou é meeiro⁸¹ e tal, depois ele é expulso tem que ir pra cidade, vai morar nas periferias das cidades, daí o pai consegue um trabalho numa roça e ele vai, os filhos também vão, quer dizer, tem um monte de ruturas até chegar. O que passa, então, é que eles vão do rural para o urbano, retornam para o rural, voltam para o urbano, e nesse mudar, no assentamento ou o acampamento ele é outro. Ele não é mais aquele rural do pequeno sítio nem do assentamento, é uma outra situação. Então eles estão vivendo um processo de reconstrução cultural e nesse processo tem valores urbanos que são agregados e valores rurais tradicionais que são deixados de lado. Isso é o que a gente tem que levar em consideração na formação desta nova identidade, porque é uma identidade nova que vai se criar. Se o cara foi cortador de cana, eu vou, estou falando do que eu conheço, e ele vai ser produtor de bicho de casulo, bicho da seda, ele tem outro universo de conhecimento que ele vai ter que adquirir. (Reunião dia 21 de setembro de 2005).

A organização da escolarização se fazia ancorado no referencial da educação do campo, na pesquisa-ação e na problematização freireana, que guiavam as percepções dos docentes sobre a realidade vivida e percebida pelos estudantes. A partir da situação presente, existencial, concreta, nas histórias e nos percursos dos alunos e alunas, buscava-se organizar o conteúdo programático, como se vê no diálogo abaixo:

P1: no macro que eu, C1, penso a questão do trabalho e como fio condutor a história.

P2 : trabalhar essa dicotomia que existe entre o rural e urbano, trabalhar isso no contexto de socialização. O que diferencia para nós o rural do urbano? Como a gente consegue caracterizar um espaço como rural e outro como urbano?

⁸¹ Agricultor que trabalha em terras que pertencem a outra pessoa, em geral ocupando-se de todo o trabalho, e repartindo com o dono da terra o resultado da produção.

P1: no trabalho, na organização em torno do trabalho, a forma como o trabalho é feito, como ele é feito.

P2 : mas o plantio de cacau é rural ou urbana? [remetendo-se à agricultura local, praticada em muitos assentamentos].

P1: a agricultura familiar é uma coisa, o rural baseado na técnica de trabalho urbana é diferente. Eu falo da comunidade rural familiar.

C1: é, P2 levanta uma coisa importante que é a caracterização do rural.

P4: relação do homem com a natureza, é isso?

P5: na situação do assentamento o homem estabelece outra relação com a natureza (Reunião dia 03 de setembro de 2005).

Assim, os conteúdos eram definidos a partir da percepção que os educadores tinham sobre o contexto dos educandos. Percepção essa que era construída em contexto. É importante notar que a necessidade inicial de diagnóstico de um núcleo temático fez com que houvessem dois módulos presenciais seguidos exclusivamente de atividades construídas com os estudantes que deixassem a mostra suas percepções do contexto histórico-cultural.

É fato que esta construção não foi fácil, os estudantes, fundados numa concepção de educação bancária, forjada em suas vivências anteriores na instituição escolar, solicitavam a transmissão de conteúdos:

P1: [...] talvez seja bom a gente perguntar para gente, que é uma coisa que eles estão sentindo falta, eu acho que P2 sentiu muito isso, de trabalho com conhecimentos que não seja simplesmente [pausa] porque a gente também está trabalhando com conhecimento quando a gente está fazendo esse diagnóstico, mas que não seja simplesmente um diagnóstico. Eu acho que talvez essa coisa da identidade que está muito marcada, está muito presente, na cara de todos quando a gente fala dessa relação de campo e cidade e como que os grupos se organizam, e tudo, de nós nos perguntarmos quais se, e não significa que a gente tenha que esgotar essa questão aqui, talvez a gente tenha que levar pra eles. Mas assim, pelo que eu peguei que a gente foi falando agora aqui, quais são os conhecimentos necessários para constituição de uma identidade, que eles percebem necessária, no discurso deles está o tempo inteiro a necessidade e que nós percebemos também ser necessário. Então talvez, eu não sei se eu estou me precipitando, colocando o carro na frente dos bois, mas talvez fosse necessário a gente perguntar isso antes de perguntar do retorno ao núcleo, não!? A gente tentar se perguntar em relação a esses conhecimentos vinculados à identidade de um grupo, quais são os conhecimentos? E aí, como está tendo essa necessidade, quais são os conhecimentos que nós temos escolhido, que nós conseguimos selecionar? Que a gente possa no primeiro momento transmitir, num processo de negociação. (Reunião do dia 21 de setembro de 2005).

A aprendizagem docente seguia por uma redefinição do papel da educação e da necessidade de se levar em consideração a experiência do outro no processo ensino-aprendizagem. Os professores e professoras aprendiam sobre os seus papéis neste

projeto político-pedagógico, o que se fazia muitas vezes em uma troca de experiências vividas, conhecidas, como a descrita por C2:

C2: e isso é muito claro quando a gente visita os assentamentos aqui no Sul da Bahia que eles estão acostumados com a cultura do cacau e colocam as oficinas: produção de doces, produção de uva Itália, produção de grãos e com o passar do tempo essas práticas, elas são abandonadas e eles retornam ao cacau. Retornam novamente a plantar o cacau, a colher, mesmo com vassoura de bruxa ou sem vassoura de bruxa, que é uma questão cultural e identitária também, ou seja, resistem a uma nova identidade, uma nova produção e tomam a identidade que já estava impregnada neles.

P2: é porque uma coisa que é muito [corte na fala]

C2: Da mesma forma também. Licença, desculpe, da mesma forma também que eles podem resistir à identidade anterior e comparar.

P2: porque a mudança, o processo de mudança é uma coisa que mobiliza muito e cria muita instabilidade. É que é muito difícil, se a gente fizer uma avaliação de como é difícil a gente mudar pequenos hábitos, pequenas coisas do nosso cotidiano, a gente pode ver como que vai ser difícil mudar uma atividade de trabalho.

P4: é aquilo que a gente falou na aula passada, dessa insegurança que a colega está falando, então até nesse próprio trabalho aqui nosso, não é!? Às vezes a gente fica, [breve pausa] é difícil. Eu me lembro quando vocês estiveram lá em Urucuça, eu conversei com algumas pessoas, eu penso como muita gente já se interessou, depois algumas pessoas começaram a falar, 'isso vai dar trabalho'. (Reunião do dia 21 de setembro de 2005).

O que 'dava trabalho', no projeto de escolarização era, como no caso das plantações de uva no lugar do cacau, mudar os hábitos; os saberes e fazeres pré-concebidos, tanto de professores e professoras, como dos educandos, e das relações estabelecida entre ambos.

A modalidade subjetiva⁸² que dominou os atos de fala do grupo, associadas a uma polidez positiva, reforça a função dos atos de fala, no discurso estabelecido no PECA, fundada no objetivo do entendimento recíproco.

Na situação presente, a orientação dos coordenadores se fazia indispensável na fase inicial, tanto nas sínteses como no direcionamento das falas, exercendo sempre um papel de mediadores,

C2: eu só queria me reportar à fala de P1 e a todos na verdade, quando se traz essa questão da identidade e essa relação que a gente tem visto deles com eles mesmo, deles com o campo, deles com a cidade, deles com o movimento, deles até mesmo na própria ação com a educação, que é uma novidade pra muitos, com a própria relação de escola urbana com a do programa do PRONERA e que pode causar essa insegurança que vocês colocam e até mesmo a evasão. A gente não sabe nem quem a gente vai estar recebendo neste segundo encontro. Agora, não é difícil a gente se

⁸² Na modalidade subjetiva a base subjetiva para o grau de afinidade com a proposição é explicitada, deixando claro que a afinidade expressa é do(a) próprio(a) falante.

reportar a essa proposta do núcleo, porque todas essas discussões elas estão presas nesse núcleo, então se hoje, como P1 coloca, é importante que eu reflita agora, que eu faça uma reflexão como é que eu vou agir nesse próximo encontro, que tipo de conhecimento eu vou trabalhar, essas identidades que eu vou trabalhar, então dá pra entender que essas identidades, elas são múltiplas. Eu posso trabalhar com identidades primárias e pro bem das identidades primárias, já que eu tenho todos esses relatos aí de onde eles partiram, de onde eles saíram, pra onde eles foram, o que eles fizeram ao longo da vida deles, está presente nas relações, nas redações, está presente nas próprias ligações que vocês fizeram com eles, está presente no mapa mental que você fez [aponta para P4], e aí como é que a gente vai lidar com estas questões? Então, eu acho pertinente a sugestão de P1 e o que a gente não pode pensar é que a gente vai esgotar esse tema agora [inaudível]. Não sei se fui claro, mas a gente pode estar partindo pra esta reflexão. A partir desta análise que eu⁸³ tenho, a partir do que eu já discuti, que eu investiguei, agora o que eu proponho, qual a minha proposta de trabalho? Que tipo de conhecimento é que eu vou estar trabalhando com eles? Eu concordo até que a problematização, claro, ela deve existir, mas causa uma certa insegurança até mesmo devido à diferença da metodologia. Eles tiveram uma vida escolar de dez anos, outros de quinze, sempre pautada naquela metodologia de abrir o livro estudar, fazer atividade, ir pra casa fazer atividade em casa, voltar e entregar ao professor. Então ele é convidado a pensar e refletir, a discutir sobre a própria história, a conhecer outras histórias, outras experiências, outros conhecimentos e fazer uma síntese de tudo isso, produzir conhecimento a partir disso. Então pra eles é um pouco complicado. (Reunião do dia 21 de setembro de 2005)

Como se vê na síntese de C2, o desenvolvimento de uma escolarização que parte do processo de reflexão-ação, a partir da perspectiva freireana, pode ser impactante, tanto para educandos tanto para educadores. Condicionados por uma educação bancária presente nas escolas, nas famílias, nos templos religiosos, e mesmo em alguns movimentos sociais, os educandos e educadores forjaram, ao longo de sua vida, relações não dialógicas.

A síntese do coordenador direciona ao campo da consciência das situações limites dos educandos: de que a educação se faz na transmissão disciplinar. Entretanto, o trabalho colaborativo dos professores, mesmo em sala de aula, no desenvolvimento de atividades temáticas que não se cerravam sobre uma área de conhecimento disciplinar específica, aos poucos direcionou à percepção dos educandos de que a escola não necessariamente se faz somente na forma tradicionalmente conhecida, como vemos no depoimento abaixo:

P4: teve uma menina que perguntou assim: ‘o que você ensina?’. Aí olha outro colega dela falou, ‘olha, todos os professores trabalham com tudo’. Ele mesmo que falou, todos os professores trabalham com tudo. Entendeu!? Eu estou sempre falando, estou casando. Porque, na aula de história mesmo, trabalhei um monte de coisas. Eu tento no início da aula mostrar a eles que

⁸³ Referenciando-se a cada professor, a partir da análise que cada professor fez dos educandos e dos movimentos do campo.

aquilo que a gente está trabalhando tem uma sequência, não é assim, a coisa solta. E faço sempre esse paralelo com a história tradicional, que eles estão acostumados, que muitas coisas que a gente estuda lá [na escola tradicional] é só pra prova, não muda muito a realidade, não é!? Que essa é uma proposta diferente, e tal. Mas dentro dessa proposta, eu percebo que eles têm uma expectativa muito grande com os cálculos e com a escrita. (Reunião do dia 21 de outubro de 2005).

Ao longo dos dois anos letivos de escolarização, além do trabalho colaborativo dos professores e professoras em sala de aula, a definição dos conteúdos e da forma como seriam realizadas as atividades presenciais e a distância com os alunos, foram definidas, no coletivo, mesmo quando não havia colaboração direta em sala de aula.

De forma geral, as definições eram realizadas por todos os professoras e professoras, mediados pelos coordenadores, como vemos no diálogo abaixo:

C1: mas com certeza P10. Essa conversa com você era ver essa possibilidade de trabalhar com o P9. Eu não sei se dá pra gente conversar isso agora.

P9: podia sim, eu acabei de falar de área.

C1: aqui, ah [pausa]. Tem uma coisa interessante, aqui é um momento em cada, aqui é com as duas. Como é que você pensaria em trabalhar nesse momento aqui e nesse momento em separado, tendo em vista que nesse momento aqui a gente ainda não terá colocado a proposta?

P10: é fica estranho.

C1: uma possibilidade aqui é a gente trabalhar a questão de área. Talvez fosse construir área.

P6: pode ser com os cartazes.

C1: você pode discutir área com os próprios desenhos que eles fizeram e nesses desenhos aqui a gente ver como vai trabalhar, fazer uma coisa mais específica para a proposta.

P9: olhe, eles têm uma área que eles estão vivendo lá que não é um quadradinho, não é um bonitinho. A ideia é pensar como é que a gente calcula essa área. Algumas das regras é triangulizar. E aí, não sei P10, mas eu acho que dá para fazer com jogo.

C1: mas é bastante interessante também ver qual a noção de área que eles trazem. Por que quando eles fizeram o desenho eles tinham uma noção de área. Quando eles fizeram o desenho eles colocaram uma casa, colocaram rio, [inaudível].

P5: eu trabalhei com eles também o mapa mental do momento que eles saem do local deles até a EMARC, aí eles fizeram direitinho uma boa representação. Eu posso trazer para você dar uma olhada também.

P9: eu estava imaginando que eles fossem fazer um cálculo mais preciso. Não a partir de um desenho, mas medirem pra lá, para cá, para verem a própria área de fato C1 (Reunião do dia 07 de dezembro de 2005)

Embora a atividade colaborativa, interdisciplinar, fosse proposta neste momento, na integração de dois professores (de artes e matemática), a tomada de turnos por P6 e P5 demonstram a intervenção, possível e necessária, dos demais educadores no processo de

planeamento. Nas falas “pode ser com os cartazes”, seguida por “eu trabalhei com eles também o mapa mental”, vê-se a intenção de integração. A tomada de turno por P9 em “eu estava imaginando que eles”, embora tenha se reportado a uma diferença na atividade, também não nega as propostas de P6 e P5, denotando polidez positiva no controle de tópico.

A polidez positiva, atos de fala que demonstram o falante desejando estabelecer o consenso com o ouvinte, possibilita que sejam mantidas ações conversacionais. É importante notar que o uso da modalidade “eu” associado a “estava pensando”, demonstra caráter subjetivo passível de ser questionado pelos demais. Fato que reitera o diálogo.

A polidez positiva foi uma constante entre professores (as) e coordenadores da escolarização. Entretanto, o mesmo não ocorreu junto aos coordenadores dos Movimentos, o que causou desconforto.

Alguns problemas ocorreram no espaço de escolarização: assalto, conflitos entre estudantes e coordenadores dos movimentos sociais, conflitos de estudantes com estudantes, saída de estudantes durante horário de aulas para dormir ou para passear na cidade e na praia, saída dos estudantes durante a noite. Enquanto os professores, professoras e coordenadores do programa de escolarização buscavam responder a estes conflitos com atividades reflexivas - debates, organização de normas coletivas, os coordenadores dos movimentos desejavam a punição.

Na cobrança realizada sobre os coordenadores do PECA para que fossem tomadas providências enérgicas, no sentido de punir os estudantes, foi proposta uma reunião entre professores, professoras, coordenadores e coordenadores dos Movimentos.

Nesta, pode-se perceber a dificuldade de diálogo no seguinte trecho:

M1: não é expulsar mas a gente quer que de no máximo uma suspensão, porque quantas advertências foram tiradas e não tem consequência nenhuma.

C1: eu acho que vocês tem autonomia para resolver, por exemplo, a questão da praia. Essa não é uma questão que depende da gente. Acho que isso foi colocado já.

M3: eu não quero que tenha problema de ninguém falar.

P1: na verdade a gente pensa, pedagogicamente falando, a gente está pensando em um menino que está aprendendo a se relacionar com a mãe, então a gente pensa o que a gente pode fazer. Agora eu estou falando da parte didático-pedagógica, por isso a gente retoma toda essa história, entendeu. É em relação à questão da praia, eu chamei os alunos para conversar e eles ficaram muito espantados no momento em que eu coloquei pra eles a situação em que eles colocaram todos nós, no sentido de que eles saíram, se ausentaram em momentos de aula e qualquer coisa que pudesse acontecer poderia ser motivo. E foi uma falha deles, não foi recorrente. A falha de sair, eles nunca tinham feito isso antes, eles escutaram e entenderam e a colocação foi essa, didaticamente falando eu não tomo nenhuma decisão, mas, contudo, eu preciso de um motivo de vocês e isso vai ser colocado.

M3: o problema que eles tomam essa deliberação acontece alguma coisa na praia ou no trajeto, que conseqüências nós vamos ter, não é isso?

C1: mas P1 falou isso pra eles.

M3: em encontros anteriores a gente apresentou várias queixas. E eles chegam agora e fazem pior. Nós falamos as coisas e depois quebraram copos, foram 40 copos. Eles se acharam no direito de quebrar os copos. Eu acho que nós somos parceiros e vamos fazer um meio de eles terem um documento.

C1: mas a sua proposta não era trazer os pais?

M3: trazer e eles pegam o gancho, três dias de suspensão no próximo encontro e ao retornar trazem os pais.

P1: eu tenho uma proposta, como os pais são trabalhadores e a gente estaria trazendo no meio da semana, que eles venham no próximo módulo com os pais e a gente converse com os pais.

M3: é isso que eu comentei, houve problema com Aluno X⁸⁴ e ele até ameaçou ir embora aí nós tivemos uma conversa com ele colocamos ele na parede, chamamos ele até de covarde. Porque Aluno X foi transferido pra outra sala, aí o povo lá não queria ele. Ele tinha os problemas dele lá. Foi conversado dentro da sala de aula, e Aluno X queria ir embora.

P1: na verdade eu cheguei a conversar com Aluno X, ele estava com problemas, a maior preocupação dele era a esposa dele que ia ganhar bebê. Ele não sabia o que estava acontecendo e aí ele requisitou pro C2. (Reunião do dia 21 de setembro de 2006).

O longo trecho é essencial para compreendermos a os atos de fala. Após vários momentos de reuniões entre coordenadores dos Movimentos e coordenadores do PECA, parecia impossível não haver punição dos alunos por parte dos coordenadores dos Movimentos. Entretanto, estrategicamente os coordenadores dos Movimentos M3 e M1 buscavam amparo da equipa de professores (as) e coordenadores do PECA, como pode ser percebido na fala “eu não quero que tenha problema de ninguém falar”. Por sua vez, a manifestação de P1 “eu estou falando da parte didático-pedagógica”, marca uma postura que também parece irreversível, assinalando o fato de que a punição, esperada pelos coordenadores dos Movimentos, não poderia ser assumida pelos educadores.

As últimas sentenças, relativas ao Aluno X, apresenta-nos depoimentos opostos que permite a consideração de que a não verdade de uma das falas parece determinar ações estratégicas latentes, de uma comunicação sistematicamente distorcida; ou, ações manipuladoras baseadas na falsidade dos dados empíricos.

A falta de tempo para coordenadores dos Movimentos e educadores do PECA trabalharem juntos na construção de consensos, as direções opostas que começaram a ser tomadas quando coordenadores dos Movimentos iniciaram processos punitivos, o controle do

⁸⁴ Aluno considerado exemplar.

ambiente físico, tomado às mãos dos coordenadores dos Movimentos, na justificativa de evitar novos problemas de ‘indisciplina’, gerou um grande desconforto nos docentes:

C1: porque esse contraponto do M2 de colocar a coordenação e ‘olha, está vendo, o aluno está implicando, o aluno está fazendo isso’ com pequenas situações que acontecem, isso eu acho que é preciso trabalhar nas relações e poder, mas acho que a gente não tem tido tempo pra fazer isso.

P10: agora o coordenador vai ficar na sala de aula?

C2: o problema de estar fora da sala é que ele não tem como saber se o aluno está na sala ou no apartamento. Se o aluno não está na sala e está dentro do apartamento dormindo, é ele quem vai ter que procurar o aluno e pedir para voltar pra sala. Se ele sair pra outro lugar, é ele quem vai estar. Só que eles estão utilizando isso como se fosse uma autoridade tipo ‘você agora tem que fazer isso porque se não fizer isso eu faço isso’, sabe.

P11: porque ele estava dentro da sala, os dois [coordenadores] estão entrando e sentando dentro da sala. No final ele veio pra mim falar, ‘ah, professora, não sei o que não sei o que tava fazendo não sei o que não sei o que’. Ele veio falando diretamente comigo.

C02: no momento na sala?

P11: na sala de aula.[inaudível] eu não sei o nome dele, ele ficou no meio do trabalho conversando com os alunos na sala e depois foi na outra sala e tentou fazer a mesma coisa e o menino perguntou pra ele, porque, eu acho que assim, se tem o professor na sala de aula, não tem o porquê estar ali, porque o menino não falou em relação, ah, você é fiscal, ele não falou assim, o menino simplesmente questionou o porquê ele estava ali. Porque ele estava sentado no lado do menino que estava fazendo o trabalho em grupo.[...].

P1: essa é uma coisa que é bom a gente ficar sabendo, porque a gente tem que analisar, porque eu como professora eu não conseguiria dar aulas assim. Atrapalha muito.

C2: foi M2?

P11: foram os dois.

P5: outra coisa, quando ele vai chamar a atenção do aluno da uma sensação de desconforto na gente.

P4: e outra coisa, se ele está ali, os alunos ficam se policiando pra não falar qualquer coisa.

P10: eu percebi nesse sentido. Atrapalha muito.

C2: o problema de M2, ele veio me perguntar o que era preciso fazer para o professor ter mais controle de classe, porque ele estava vendo que a aula estava muito desorganizada e ‘o grupo estava conversando aqui, lá acolá, e o professor não faz nada!’

P4: os alunos têm que fazer, têm que falar.

P11: eu acho que ele fez essa crítica quando ele viu minha aula, porque todos tinham que levantar.

C2: eu expliquei pra ele, o que ele tem que fazer é perceber quem está faltando e ir procurar o aluno (Reunião do dia 21 setembro de 2006).

A rotina docente modificada, a intervenção não autorizada no espaço de aula, a falta de entendimento entre pares, causou desgaste e dificuldade de complementação da escolarização a partir dos elementos iniciais propostos. Entretanto, buscou-se seguir a

escolarização até o final do projeto sob a ótica da educação do campo. O diálogo continuou norteando as reuniões entre docentes e coordenadores.

Faltando quatro encontros para encerrar o projeto de escolarização, previsto para ser concluído em vinte encontros, professores (as) e coordenadores avaliavam a contemplação dos núcleos de aprendizagem (descritas no capítulo anterior), recordando:

1. A organização familiar no campo: aspectos culturais e político-sociais;
2. Saúde, sexualidade e meio ambiente;
3. Trabalho, produção, consumo, comercialização, tecnologia e meio ambiente;
4. Cidadania planetária: conhecimento, educação, política e práticas para a liberdade;
5. Meio ambiente: proteção e restauração da diversidade, da integridade e da beleza dos ecossistemas da Terra. (Silva, & José, 2004).

Buscava-se, em atos de fala que seguiam a estrutura de trocas do tipo pergunta-resposta, uma avaliação precisa do que se fazia necessário complementar:

P1: a questão da multiculturalidade e a identidade do campo também?

P4: a identidade, a questão da identidade do campo quem trabalhou mais foi P06.

P1: e a multiculturalidade? você acha que foi esgotada?

P4: não, não foi esgotada.

C2: está em que núcleo?

P4: no quarto. A questão ética, a ética foi P03 que trabalhou, não foi? A questão do campo também, a reforma agrária. A reforma agrária quem trabalhou foi professor P12 também. P2 também trabalhou. E P12 também trabalhou também, a questão dos movimentos sociais, o que é um movimento social, a luta no campo também.

P1: do núcleo 3? Aqui, essa parte de zootecnia.

P7: foi trabalhado.

P1: você acha que foi esgotado ou não?

P7: totalmente não, foi só uma parte introdutória. (fazem-se anotações, silêncio).

P1: e as práticas agrícolas a P14 está trabalhando um pouco, vinculando a novos padrões de consumo, que está aqui no núcleo 6 na permacultura. Você trabalhou também...

P7: agricultura orgânica, tradicional, cultivo. A P10 também está trabalhando a identificação das doenças. [...]

P1: o que vocês acham que está faltando ser esgotado, ainda que já tenha sido trabalhado?

P7: a parte de zootecnia, precisa. Doenças é preciso trabalhar mais específico. P3 também tem trabalhado a política na reforma agrária, ela não vai estar presente, mas ela pediu pra falar, ela trabalhou com a questão dos direitos, direitos humanos e direito e meio ambiente, respeito dignidade e bem estar social.

P4: acho que isso aqui, o respeito aos direitos humanos, a gente não trabalhou muito.[...]

P1: e essa parte final? Gestão alternativa de produção e novas tecnologias.

P3: acho que não.

P1: mas entra um pouco da permacultura aqui também, não é!?

P3: é, que a P14 vem trabalhando. [...].

P1: A gente já tem anotado o que a gente tem que trabalhar e agora, como fazer isso?

P12: é, muito trabalho.

P1: é, porque agora é entender, por exemplo, você falou sobre os conteúdos chaves que estão faltando na matemática, é entender como na verdade esses conteúdos, ou conhecimentos se somam aos demais conhecimentos para explicar uma determinada realidade. Então, não é uma matemática em si, mas o conhecimento. Como o conhecimento matemático se soma ao conhecimento da geografia? Como esses conhecimentos dão conta na realidade, da gente compreender melhor essa realidade que a gente está lidando? E agora, o que fazer para o próximo módulo a partir disso que a gente colocou? (Reunião do dia 03 de setembro de 2006).

O estabelecimento de sistemas de trocas do tipo resposta-pergunta normalmente não só controla a tomada de turno, como também pode controlar o tipo de coisas que os outros podem dizer, facilitando, assim, ações estratégicas direcionadas a um fim. Entretanto, quando a manifestação deste sistema foi determinada pelos pares como uma fase necessária para organizar a ação, ela pode ser uma ótima ferramenta para organizar o diálogo.

7.4 Reflexões provisórias

Os diferentes recortes de atos de fala permitem a percepção de que do início do processo de escolarização ao final, os ciclos de reflexão-ação se fizeram distintos.

Os marcadores permitem-nos compreender que a narrativa desenvolvida, durante reuniões entre professores, professoras e coordenadores do PECA, direcionou a uma responsabilidade coletiva pelo processo de construção e consolidação da proposta.

A polidez positiva, assinalada por estruturas modais subjetivas apresentaram os sistemas de crenças e saberes relacionados a identidades sociais - (eu), (nós), (a gente) - abertas a possibilidades de mudança, no relacionamento com o outro. Assim, quando a fala se fundava na percepção pessoal, o 'eu' era requisitado; quando o ato de fala estava direcionado às decisões e reconstruções 'a gente' e 'nós' eram empregados.

As interações estabelecidas no discurso do PECA explicitam características de ações dialógicas entre professores (as) e coordenadores do PECA, mas o mesmo não ocorreu junto aos coordenadores dos Movimentos. Vale ressaltar que não é possível confundir os coordenadores dos Movimentos com os Movimentos em si. Tampouco, nesta análise é possível dizer se a expressão das características dialógicas possibilitaram ações dialógicas/comunicativas concretas.

Embora as relações entre os (as) docentes, e entre estes e os coordenadores do PECA, foram orientadas ao entendimento e à concordância na ação e no discurso, na definição e desenvolvimento dos conteúdos, na re-definição e desenvolvimento das estratégias de atuação. Isso parece caracterizar o desenvolvimento de ações comunicativas, ou ações dialógicas.

A ação dialógica, oposta da antidialógica, se faz na comunicação, no reconhecimento de sujeitos que vivem o mundo cultural e histórico. Nela há intersubjetividade ou a intercomunicação.

É possível dizer que a partir da problematização da realidade - seguindo os princípios da co-laboração, da iniciativa de unir para a libertação, a organização e a síntese cultural - definindo-se os conteúdos, ou as estratégias de ensino-aprendizagem, que a intenção de diálogo parece ter permanecido vivo nos ambientes de aula, mesmo que por vezes não houvesse consenso.

Numa intenção real de diálogo os saberes da experiência de cada um são resgatados: na análise do tempo presente, na projeção do tempo futuro. Na partilha dos saberes resgatados, na problematização dos conhecimentos da experiência, na reflexão coletiva sobre a ação, novos saberes são forjados.

É importante notar que mesmo nas tentativas do que parecem ações estratégicas, como as escritas, que se justificava pela necessidade de soluções imediatas para questões pontuais, a falta de consenso entre professores (as), coordenadores do PECA e coordenadores dos Movimentos, embora caracterizem-se como não ação dialógica, não necessariamente signifiquem antítese da comunicação, ou seja, não podem ser caracterizadas de imediato como ação não-dialógica.

A diferença entre ação não dialógica e não ação dialógica funda-se no papel social e no objetivo dos sujeitos e grupos que participaram do PECA. A ação de sujeitos que, embora desejem, não conseguem se comunicar, muitas vezes se conformam pelas situações limites que vivenciam. Penso que muitos atos de fala, muita intertextualidade (ancorando-se em autores críticos, que objetivam a reconstrução social) e muitos debates são precisos para que a situação limite se apresente como inédito viável.

Capítulo VIII

Formação em contexto: diálogo/comunicação e emancipação

Assim, numa última análise, para mim a realidade concreta é a conexão entre a subjetividade e a objetividade; nunca a objetividade isolada da subjetividade (...) Se eu estou interessado em conhecer o processo de pensamento das pessoas e os níveis de percepção, então, as pessoas têm de pensar sobre seus pensamentos e não serem somente objetos de meu pensamento.

Paulo Freire

Como vimos no capítulo anterior, no desenvolvimento do PECA, os professores e professoras, representantes dos diferentes núcleos, estabeleceram um diálogo constante no planejar, agir, (re) planejar, em processos coletivos, desvendando diferentes olhares sobre a realidade.

Da definição e desenvolvimento dos conteúdos à redefinição e desenvolvimento das estratégias de atuação, as ações de diálogo foram assinaladas pela polidez positiva, distinguidas por estruturas modais subjetivas, que apresentaram os sistemas de crenças e saberes relacionados a identidades sociais.

Nestas ações em direção a um discurso conversacional, os saberes da experiência de cada um foram resgatados: na análise do tempo presente, na projeção do tempo futuro. Na

partilha dos saberes resgatados, na problematização dos conhecimentos da experiência, na reflexão coletiva sobre a ação forjaram-se novos saberes. Assim, pode dizer-se que numa escolarização constituída como em ‘eranos’, em uma troca, em que cada participante trouxe uma parcela do banquete, a formação se faz presente no contexto.

Em continuidade ao capítulo anterior, que abrangeu, fundamentalmente a apreciação do controlo interacional, principalmente na descrição da polidez e da modalidade em trechos de reuniões que representaram a organização das reuniões e dos módulos de escolarização, este capítulo está centrado em dois aspetos: a) formação na reflexão sobre a ação e para a ação a partir de leituras orientadas; b) construção e consolidação da escolarização a partir do debate com educador externo.

Assim, a análise dos atos de fala seguiram principalmente a partir de dois momentos específicos de reuniões: o primeiro, representando a intertextualidade manifesta, na ancoragem dos textos de Freire, para a construção da reflexão sobre a ação e planeamento de nova ação; o segundo, no diálogo estabelecido com o educador externo.

Desenvolveu-se uma combinação do que se pode chamar de microanálise e macroanálise, a primeira, numa descrição de como os participantes produziram e interpretaram textos com base nos recursos dos membros, onde se analisa a construção das relações sociais e do ‘eu’ a partir de um olhar sobre os significados das palavras; a segunda, considerou-se a interdiscusividade, as cadeias intertextuais, a coerência, as condições para prática discursiva e a intertextualidade manifesta, para conhecer a natureza dos recursos dos membros a que se recorreu na produção e interpretação dos textos. Estas análises estão inevitavelmente superpostas.

8.1 A construção das relações sociais e do ‘eu’ na reflexão-ação

Parece que há consenso na afirmação de que a construção de ‘outra escola’ exige, reciprocamente, a formação de ‘outro professor’, um professor que pense dialeticamente a realidade. Sob o ponto de vista de Freire (1972), pensar dialeticamente a realidade concreta consiste em pensar nos fatos, nas coisas e nas pessoas envolvidas situados no contexto histórico e social.

Olhar a realidade dialeticamente incide em desenvolver “estudo e juízo crítico do estudo pelas pessoas”. Sendo ao mesmo tempo um processo investigativo e pedagógico, o

estudo e o juízo crítico desenvolvem-se através de um processo de investigação, exame e reinvestigação onde todos os participantes devem assumir um papel ativo “como investigadoras e pesquisadoras e não como meros objetos” (Freire, 1972, p 55).

Como vimos, nas reuniões de avaliação, reflexão e planejamento, os diferentes professores realizavam verdadeiros banquetes de pensamento, trocando informações, propondo, avaliando, questionando a realidade e a si mesmos. Numa construção do diálogo marcada por modalidades subjetivas, modalidades objetivas e pela polidez positiva, houve a ausência da solidão, fosse no planejamento ou na construção das avaliações, das reflexões, dos saberes e das ações.

A armadura das palavras científicas, a couraça do silêncio solitário, o escudo e espada da certificação acadêmica precisaram ser deixados distantes do ambiente relacional dos professores, professoras e coordenadores do PECA. Adotando posturas horizontais, os professores, as professoras e os coordenadores abriram-se à opinião e à construção do novo a partir da experiência dos alunos, com os alunos e para os alunos; a partir das experiências dos movimentos sociais, com os movimentos sociais, para os movimentos sociais; a partir da experiência dos(as) colegas docentes, com os(as) colegas docentes, objetivando a construção/consolidação de uma educação crítica e emancipatória, construída no coletivo.

Nesse processo, os professores e professoras também se formaram, aprendendo sobre os seus papéis no projeto político-pedagógico do PECA numa troca de experiências vividas e percepções sobre o mundo, a realidade presente e as projeções futuras. O debate permanente ao mesmo tempo em que funcionou como um espaço de aprendizagem foi também um espaço de controle coletivo, solicitando de cada professor a construção de uma identidade de professor-pesquisador.

Contudo, é importante lembrar que não há um conceito unívoco sobre o professor pesquisador. No contexto do PECA, a ideia de educadores pesquisadores - que desenvolvendo o projeto político-pedagógico da escolarização do PRONERA realizado no Sul da Bahia, também se formaram- seguiu o preceito da concepção de formação do modelo denominado reconstrução social.

Mesmo nas primeiras reuniões C1 chama a atenção para esta referência:

[...] a referência que está aí [no projeto], não é o livro didático. Pelo contrário, é o ambiente, é o diálogo, a problematização da realidade, o tema gerador ou a questão geradora [...]. Basta que a gente faça o seguinte: eu vou trabalhar a energia elétrica e basta que vocês tragam a conta de luz. Eu vou perceber com vocês, eu quero que

vocês entendam o que é energia elétrica. Todo esse processo está no ensino tradicional. Ainda que eu tenha pedido algo da realidade quotidiana [...]. Outra frase, que eu acho que está na pedagogia do oprimido, é preciso fazer o possível hoje para não fazer o impossível amanhã (Reunião do dia 14 de setembro de 2005).

A percepção do professor como sujeito que pesquisa e constrói seus saberes e fazeres sob o referencial freireano e da pesquisa-ação (desenvolvidos por Carr e Kemmis), traz a necessidade de uma reflexão sobre a ação consubstanciada. Nesse sentido, os processos de avaliação e planejamento realizados nas reuniões incluíram leituras de livros e textos sobre os pressupostos teórico-metodológicos.

As leituras dos textos escritos foi associadas à leitura do mundo vivido pelos professores (as) em diálogo constante. O primeiro texto trabalhado em equipa foi ‘Extensão ou comunicação?’ (Freire, 2002). Este livro foi originalmente publicado em 1969, pelo Instituto de Capacitación e Investigación em Reforma Agrária, em Santiago do Chile.

Considerando que nele o autor analisa o papel do agrônomo-educador na sua relação com os camponeses, o livro possui um conteúdo que aproximava ao dia-a-dia vivido pelos professores e professoras. Todavia, a ênfase da relação dialógica, constitutiva do conhecimento, acrescentou a necessidade de interação de forma comunicativa entre professores, professoras e estudantes.

A conversa estabelecida no dia 14 de setembro de 2005 possui muitos atos de fala significativos, que consideram a intertextualidade manifesta no processo de estudo de Freire, mas ao mesmo tempo, fundam-se na vida quotidiana, nas percepções subjetivas:

C1: bom vamos primeiro tentar esboçar a primeira questão. Então a primeira questão, ela vai da página 31 a mais ou menos até a 34, onde ele começa a falar sobre o tema gerador.

P8: é muito importante, é muito bom aproximar o debate da reforma agrária.

P2: o processo, a questão como a reforma agrária aparece.

C1: a gente precisa levar em conta o que é o movimento, como é que ele constrói. E aí inclusive, dentro do contexto que pega a luta pelo reconhecimento pela terra, o que traça o movimento com o fato de realizar isso. Na prática é uma decisão com outro conteúdo político.

P8: a importância de participar desse movimento. Eu não acompanho assim, eu sou procurada para resolver problemas. Por ver tantos problemas.

P2: os alunos colocam algumas dificuldades, o atravessador e tal. P8 falou assim, [inaudível]. Mas essa é uma questão que você tem [referindo-se a P8], mas só que essa não é uma questão deles. Então a gente tem uma percepção diferente. É preciso se abrir para melhor analisar a realidade: ou seja, a gente precisa ver agora a relação conteúdo ensinado, no fundo, a problematização. Ou seja, é muito difícil a programação e o conteúdo ensinado. Porque se você pegar o momento pedagógico, essa programação é a minha. Somos desafiados a pensar novamente a educação. mudar o educador. (Reunião do dia 16 de agosto de 2005).

A função interpessoal anunciada pela arquitetura dialógica do texto pode ser dividida em duas funções componentes chamadas por ‘relacional’ e ‘identidade’. De acordo com Fairclough (2001), estas componentes estão ligadas às formas como as relações sociais são exercidas e as identidades sociais são manifestadas. Da mesma forma, elas apresentam como as relações sociais e as identidades sociais são construídas. A componente ‘relacional’ aparece no texto principalmente na tomada de turnos e controlo de tópicos, enquanto a componente ‘identidade’ é analisada a partir do ‘ethos’.

O modo de desenvolvimento em conversação foi uma constante. Percebe-se neste recorte que as tomadas de turnos e controlo de tópicos foram exercidas numa organização colaborativa. Tanto coordenador como professores e professoras aceitaram e mantiveram o modo conversacional no desenvolvimento de tópicos. Vale lembrar, que este fato foi recorrente durante todo o processo de desenvolvimento do PECA.

É importante recordar que os textos foram produzidos de forma particular num contexto social específico, que envolve o micro espaço das reuniões do PECA e o envolvimento deste projeto no movimento de educação do campo, organizados num contexto histórico social que comporta uma escola disciplinar, cuja letitimidade está em crise.

O fato é que por mais que o projeto PECA se colocasse numa lógica contrária à escola hegemónica, as questões de forma e questões de significado dos discursos dos professores e professoras, fosse nos atos de fala ou nas ações, estiveram relacionadas ao micro e ao macro, numa tensão dialética de um projeto que se contrapõe ao estabelecido e as identidades sociais dos professores e professoras, que se fizeram docentes numa formação inicial e contínua instituída na escola disciplinar, fragmentária e fragmentadora dos saberes e fazeres.

A análise dos signos, ou seja, das “palavras ou sequências mais longas de texto que consistem de um significado combinado com uma forma, ou de um significado combinado de um significante” (Fairclough, 2001, p. 103) entendidas como elementos socialmente motivados, demonstram compromisso dos professores, professoras e coordenadores do PECA, com um movimento de educação e, ao mesmo tempo, com um povo, uma classe social.

Entretanto, é preciso compreender, que de acordo com Fairclough (2001), os processos de produção e interpretação dos textos são socialmente restringidos num duplo sentido,

[...] primeiro, pelos recursos disponíveis dos membros, que são estruturas sociais efetivamente interiorizadas, normas e convenções, como também ordens de discurso e convenções para produção, a distribuição e o consumo de textos [...]. Segundo, pela natureza específica da prática social da qual fazem parte, que determina os elementos dos recursos dos membros a que se recorre como a eles se recorre (Fairclough, 2001, p. 109).

O exemplo do recorte realizado “Eu não acompanho assim, eu sou procurada para resolver problemas”, seguido da resposta “Mas essa é uma questão que você tem”, são conduzidas por estruturas sociais e papéis interiorizados pelas professoras. A primeira, uma pessoa que fazia parte de um Movimento, com curso superior completo, procurada constantemente para solução de questões imediatas; a segunda, uma pesquisadora, que havia interiorizado a necessidade de perguntar e se perguntar constantemente para compreender a realidade.

Pode-se perceber que na organização de diferentes pessoas para a consolidação de um projeto coletivo, o papel interiorizado por cada sujeito influencia na comunicação, trazendo possibilidades de formação mútua ou dificuldades de ação comunicativa. Entretanto essa diferença é essencial para o diálogo, pois perpassa por uma troca de experiências e um questionar a própria ação, assim como a do outro.

Entretanto é preciso notar que nesses casos a ação comunicativa só é possível no quando os atos de fala e os estilos de fala coadunam com um ethos do mundo da vida. No caso do PECA, ainda que os professores e professoras tivessem níveis de formação acadêmica distintas, a narrativa conversacional parece ter rejeitado o elitismo e a formalidade na hora de refletir e propor uma nova ação.

O exemplo do recorte selecionado demonstra atos de fala que mesmo sendo precedidas da leitura do texto de Paulo Freire (2002), não podem ser relacionados ao ethos científico. Embora em início a manifestação de certo formalismo na frase “é muito importante, é muito bom aproximar o debate da reforma agrária”, a sequência do diálogo com o uso de uma modalidade subjetiva “a gente”, e o aporte ao contexto local “os alunos colocam algumas dificuldades”, logo localizam a narrativa na expressão da experiência vivida/percebida.

O ethos também pode ser visto na referência implícita ao texto de Freire, quando o modelo de educação proposto por este autor modela o discurso da participante P2. O trecho: “[...] mas só que essa não é uma questão deles”, remete ao conceito de ‘tema gerador’ desenvolvido por Paulo Freire, derivando da percepção de que é “[...] a partir da situação

presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizara o conteúdo programático da educação ou da ação política” (Freire, 2005, p. 100).

A sequência de palavras ‘nova educação’, ‘mudar o educador’, proferida na frase “Somos desafiados a pensar novamente a educação. Mudar o educador” caracteriza signos socialmente motivados à mudança político-social da escola, num processo de reconhecimento de que escola e educadores devem mudar reciprocamente. Assim, demonstra uma mudança do discurso social, que lembra o debate realizado logo no início desta tese, quando se cita os escritos de Karl Marx (2001) que apontam que essência humana é o conjunto das relações sociais.

As interações seguem:

P3: não são raras as vezes de que o que é ideal para nós não é para o camponês e vice e versa. É preciso ver o que é importante para eles, não é!?

C1: outra questão, o que é problema para nós pode não ser problema para eles.

P2: talvez a gente tivesse querendo ouvir deles nesse primeiro encontro. Um dos problemas pra eles talvez seja a comida. Pra mim, a questão da organização, está ligada a questão do sinal [sonoro], porque é cultural, independente. Os horários [de alimentação], a quantidade, isso causa até estranheza, bom, eles reclamaram da comida, sim, eles reclamaram da comida, para todos nós, para todos nós. Eles reclamaram, eles reclamaram. Parte do dia, ficam o dia sem comer nada. Eles comem bem durante a refeição e durante o dia, a tarde tem café a tarde. Quem faz a roça come mesmo de manhã. Isso pra nós é estranho. A gente está tanto buscando uma outra coisa e não o que eles disseram!

C1: [relata sobre as falas].

P5: é mesmo, eu percebi isso! Eu cheguei lá pensando que eu ia ver outra coisa.

P2: mas veja, todo mundo [inaudível] talvez fosse interessante nós fazermos uma análise dos nossos parâmetros e discutirmos.

P8: a questão da terra.

C1: a questão da alimentação, higiene saúde, e o que a gente pode perceber que a relação do campo é bem melhor a qualidade de vida do que eles passaram lá. Em relação ao tempo que eles ficaram no módulo de aulas, então tudo isso, a gente pode ver que é bem melhor que essa situação.

P1: nós podemos tabular aquilo que nós vimos pra eles complementarem, talvez. (Reunião do dia 14 de setembro de 2005).

Embora P2 já demonstrasse em reunião anterior sua percepção de que as pretensões docentes não eram necessariamente iguais às dos discentes, há uma mudança do ponto de vista de P5, que ao realizar e debater a leitura de Freire (2002) com os demais professores, professoras e coordenadores, reavalia sua posição do grupo.

Trabalhar com o novo incluía entre outras coisas a necessidade de alteração do ‘habitus’ docente e também do ‘habitus’ discente. O desafio presente foi mudar o modo de agir e pensar a respeito da escola incorporados anteriormente pelos sujeitos desta educação.

O controle interacional de tópicos e a motivação de construção de uma escolarização fundada nos preceitos da educação do campo, quando analisada sob referência do conceito de interação social por meio da comunicação lingüística desenvolvido por Habermas, apontam para o fato dos atos de fala realizados sugerirem o agir comunicativo.

De acordo com Habermas, são comunicativas as interações

[...] nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação, o acordo alcançado em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade [...] no agir comunicativo um é motivado racionalmente pelo outro para uma ação de adesão – e isso em virtude do efeito ilocucionário de comprometimento que a oferta de um ato de fala suscita (Habermas, 1989, p. 79)

É perceptível que a busca de acordos esteve presente em toda a construção da escolarização. A aprendizagem mútua se fez presente na intersubjetividade. Ademais, os sentidos das falas muitas vezes possuem uma força ideológica que se situa na prática social denominada educação do campo. A produção situada nesta prática é uma faceta de luta contra-hegemônica não só pelo sentido das expressões e de sequências de palavras, mas também nas relações sociais simétricas que se buscou entre professores, professoras, coordenadores e estudantes, como pode ver-se na narrativa:

P2: a gente só pode tirar o tema gerador se fizer a discussão.

C1: eu também concordo que precisamos de uma reflexão ainda mais de raiz.

P2: são pessoas de assentamentos diferentes com histórias, com tempos diferentes. Há uma diversidade imensa.

C1: a questão que eu quero chegar é que para a gente compreender a realidade deles, é preciso dar conta que pra você se situar, é preciso dialogar.

P2: por exemplo, um deles me chamou muito a atenção por causa da comida que era servida na hora do almoço porque era uma comida que não tinha nada a ver com os hábitos culturais dele. A comida tem uma força imensa. (Reunião do dia 14 de setembro de 2005).

A amostra evidencia que as propriedades interdiscursivas são relativamente inovadoras⁸⁵. Os professores, professoras e coordenadores, fundados na perspectiva da

⁸⁵ Os professores, professoras e coordenadores parecem rejeitar as mudanças da escola e os processos de controle e avaliação, que estão sendo implementados na atualidade.

educação popular do campo⁸⁶ renunciaram os processos de mudança da escola instituídos a partir da retórica. Assim, ao invés dos professores e professoras aprenderem novos discursos e como usá-los para determinados fins, numa formação de estratégias para autoconservação em uma escola organizada a partir da demanda do mercado capitalista, eles construíram e se construíram nas percepções da vida do mundo cotidiano, de suas experiências vividas e projetadas no PECA, ainda que sob a ancoragem de outros textos.

As representações discursivas são diretas, o discurso representado é demarcado claramente, tanto pelos aportes teóricos que fudam a proposta, como pelas pressuposições que são manifestadas nas falas: ‘ só [...] se fizer a discussão’, ‘para a gente compreender a realidade deles [...] é preciso dialogar’.

A abertura de uma ação comunicativa, direcionada à ação consensual para a ação de educação do campo, mostra um esforço de compreensão mútua para a transformação. As perlocuções dominam a narrativa, como se vê no exemplo:

P8: trabalhar na comunidade a reforma agrária.

C1: trabalhar além dessa análise.

P8: o conteúdo a gente tem que dar conta. Por exemplo, a reforma agrária fundiária.

C1: mas o que parece pela fala de vocês é que o problema, ele não está aí.

P8: eles esperam muitas vezes comer o que eles não comem lá.

P2: mas a reclamação não foi sobre isso, foi que a comida não tem tempero, que é diferente da casa deles.

P8: eles reclamam muito, a comida estava muito boa.

P2: pra você, pro seu paladar, mas o seu paladar é diferente.

P8: tem menos atividade física e tem bastante comida.

P1: em relação à atividade física, a gente não faz atividade física. O nosso déficit calórico, que é de uma mulher normal, que é o que a gente gasta no ambiente urbano, é de 1500 calorias de no máximo umas 2mil. Uma mulher trabalhadora do campo deve chegar aí a 5mil calorias por dia.

P2: teve uma pesquisa de saúde em recife, a autora foi analisar o índice de anemia nas crianças de periferia e as crianças de classe média. Ela levou um susto quando ela olhou: as crianças de periferia apresentavam menor índice de anemia que as de classe média. [...].

C1: uma coisa que a gente tem que pensar para o próximo encontro é pra que serve o conhecimento. (Reunião dia 14 de setembro de 2005).

⁸⁶ No capítulo IV foi escrito como a educação do campo apresenta-se como um projeto educativo onde se busca a vivência da democracia participativa. Considerando-se, que esta proposta de educação apresenta em seus fundamentos elementos de uma resposta emancipatória, entende-se, nesta tese, que ela se contrapõe aos processos de mudanças escolares vivenciados na atualidade, que direcionam à autoconservação docente.

Nota-se que há discordância inicial: P8 busca uma determinação dos conteúdos a partir daquilo que ela considera importante, entretanto, P2 e C1 argumentam a necessidade de diálogo com os estudantes para não se estabelecer o que Paulo Freire denominou por invasão cultural (Freire, 2002)⁸⁷. Entretanto, os marcadores ‘pra você’ e ‘a gente tem que pensar’, caracterizam perlocuções orientada para a ação social e as consequências desta ação.

Como já visto, construída no domínio local ‘reunião’, a ação de escolarização era informada pelo domínio institucional da educação do campo. A perspectiva da educação do campo funcionou como domínio social condicionante positivo à mudança social do discurso, incluindo-se em políticas e as narrativas que foram moldadas pelo movimento social de educação do campo.

Neste processo, a construção social do professor se fez identificada no coletivo. O estar no PECA fundava novas maneiras de fazer moldadas por ações singulares e gerais, numa complexa rede de ações comunicativas entre professores, professoras e coordenadores, que conformaram ações colaborativas.

8.2 A reflexão sobre a ação social na reflexão-ação orientada

As perlocuções orientadas para a ação social e as consequências desta ação, construídas num domínio local, informada pelo perspectiva da educação do campo, parecem moldar interações sociais com tipo de atitude dos agentes (professores, professoras e coordenadores) correspondendo a ações comunicativas ou dialógicas. Estas ações são ricas de aprendizagens. Entretanto, isso não significa haver facilidade na vivência da proposta almejada.

Embora a perspectiva da educação freirena fosse presente desde o início, houve bastante dificuldade de produzir uma ação de identificação do tema gerador. Os recortes a seguir, representam uma reflexão orientada por um agente externo, para a compreensão sobre a identificação do tema gerador. A reunião ocorreu no dia 27 de janeiro de 2006.

⁸⁷ Ao examinar a questão da ‘extensão’, Freire explica que a invasão cultural se dá quando a visão de mundo de um sujeito como espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, é imposto para outros indivíduos. Quando isso ocorre, há superposição aos indivíduos do seu sistema de valores, assim “o invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação” (Freire, 2002, p. 41).

PE (professor externo) participou de um evento ocorrido na Universidade Estadual de Santa Cruz, ora proferindo uma palestra para os(as) estudantes e professores(as) do PRONERA, ora em atividade formativa junto aos professores e professoras do PECA.

As características da interação foram do tipo pergunta-resposta, como pode ser visto na amostra:

PE: de tudo aquilo que nós discutimos, qual o primeiro movimento que a gente faz na perspectiva de estar tentando, estar buscando uma prática . Faço isso como? Como é que eu vou ver?

P2: fazendo uma pesquisa!

PE: e nessa pesquisa, no nosso caso, isso significa o quê? Pensar as falas significativas [...]. Há alguns critérios para a seleção das falas. Primeiro: devem ser explicativas e que extrapolem a simples constatação ou situações restritas a uma pessoa, que envolvam a coletividade. O que nos interessa não é o problema, mas a forma como as pessoas explicam esses problemas. Outra coisa, tem que ser coletivo e não uma coisa eventual. Se por exemplo, eu tenho uma situação de uma moradia que virou um lixo pra algum morador, concretamente aquilo é significativo para aquela pessoa, mas não é para todos, mas por outro lado se isso ocorre com um bairro inteiro, passa a ser um problema coletivo.

Segundo aspeto, bom, então nós estamos selecionando e ao selecionar a gente não corre o risco de estar selecionando algo que é significativo pra gente e não pro outro? Claro que podemos! Então como é que a gente valida isso? A ideia é que a gente dialogue e veja se aquilo é significativo pra eles. Está certo! Agora olhem só, a ideia é que isso seja feito com os alunos (Reunião do dia 27 de janeiro de 2006).

Embora não tenha se instalado uma ação conversacional direta, mais característica da democratização do discurso⁸⁸, é possível dizer que o processo de formação foi alternativo. Não se buscava uma inculcação, instituída a partir da retórica - em que os professores aprendam novos discursos, mas sim um espaço aberto às angústias dos professores, da explanação como estavam a realizar a ação e orientações para realização desta ação a partir dos docentes. A interação do tipo pergunta-resposta fundava-se no objetivo de consolidar a participação ativa de todos os professores e professoras, não somente de PE.

‘Pesquisa’, ‘falas significativas’, ‘coletividade’, ‘diálogo’, foram palavras recorrentes na fala de PE. As palavras proferidas alimentam os princípios que fundamentam o processo de emancipação na educação e na formação docente, que se faz presente na edificação de uma educação que se funda: a) na ação dialógica/ação comunicativa, b) na construção de aprendizagens para a produção de um novo mundo, c) pelo princípio da igualdade, d) a partir

⁸⁸ A democratização do discurso é entendida por Fairclough como “a retirada das desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e lingüístico dos grupos de pessoas” (Fairclough, 2002, p. 248).

do pressuposto da unicidade dos sujeitos, e) a partir do princípio de respeito e manifestações da multiplicidade humana e cultural no contexto local e global.

As interações continuaram:

P2: nós temos jovens que são de acampamentos, de assentamentos. Ainda há a dificuldade, porque o que pode ser significativo pra um grupo, pode não ser para o outro.

PE: mas para isso se você tiver representatividade e soltar pro grupo todo, você vai ver quais são os elementos do grupo. Nós vamos estar trabalhando com várias falas significativas e não apenas o tema gerador. O tema gerador é apenas orientador do trabalho que a gente vai fazer. Então, a gente tem aquela preocupação de na dúvida, o quê? [...]

[professora não identificada]: esses últimos três meses a gente, logo no primeiro momento a gente começou a fazer sobre isso. Temos quatro movimentos, eles foram divididos e apresentaram seminários sobre os assentamentos e acampamentos. A partir daí com o relatório em mãos, eu tive uns dez problemas, com esses dez eles foram, eles [alunos] levaram material para casa que era entrevista nos assentamentos com esses alunos [...] Foi uma experiência, eu acredito que foi um grande passo principalmente porque desmistificou.

PE: a gente tem a pretensão de buscar as articulações. Bom, pra gente compreender o que ela está colocando. Então a gente vai escolher pela diferença e não pela semelhança [...].

Bom, tendo a fala significativa, as falas devem representar uma situação limite. [...]

P6: ele [o aluno] quer falar corretamente, mas ele não consegue.

PE: esse é o ponto de partida para isso aqui. Bom a questão de correção ela tem que acontecer, mas o importante é que as pessoas transitem nas diferentes línguas com facilidade. [...]

P2: [...] Um fala significativa que nós selecionamos, ela já vem grávida [...].

[...] Bom, vamos lá: ‘quando a gente não concorda, a gente pode ser expulso’ o que nós discordamos aqui? E aí?

P3: se quem não concorda deve ser expulso, aí tem uma contradição.

P6: porque por exemplo ‘quando a gente não concorda pode ser expulso’ alguma formação na discussão.

PE: mas então, do que nós discordamos? [...] claro que a gente discorda dessa visão autoritária, mas as pessoas também estão discordando. Então a nossa proposta é como enfrentar a situação. É outro processo, não é mais a levar a consciência, levar a conscientização. [...]

P1: aí, quem sabe mais é dentro do próprio movimento. Dentro das minhas primeiras aulas eu tive dificuldade porque só os líderes que falavam e eles achavam (Reunião do dia 27 de janeiro de 2006).

Após quase duas horas de debate, na sistematização das frases significativas que os professores e professoras trouxeram de sua investigação, sintetiza-se um possível tema gerador:

PE: então ‘aceitar e acatar’, seria nosso tema gerador. É a grande contradição que sintetiza as falas colocadas. [...]

[representante do grupo de professores (as)]: ‘é preciso questionar e reivindicar para que ocorra a transformação?’. A gente acha que a pergunta instiga mais a imaginação.

PE: isso, então veja: [...]. O que eu gostaria de deixar com vocês, pra gente ficar com o exercício completo, é pelo menos a gente sair, [...] nós sabemos que esse tipo de problematização. Bom essas são as contradições, daí a gente começa a fazer toda a problematização das frases [...] Ou seja, as falas e contradições vão determinar conteúdos. Depois dessa nossa conversa, leiam Pedagogia do Oprimido. Ainda que vocês já tenham lido [...] Paulo Freire tem uma base epistemológica muito mais profunda. Deixa só eu dizer pra vocês: eu acredito que a análise que nós fizemos aqui, com o material de vocês, eu orientaria que vocês fizessem assim com o material que vocês já tem, comecem o trabalho. (Reunião do dia no dia 27 de janeiro de 2006).

Os aportes teóricos de PE são explicitamente os da educação freireana. Sua participação auxiliou o grupo no sentido de fazer-se compreender que a formação centrada na experiência destinada à reconstrução social não pode estar fundada apenas na reflexão sobre a prática sem uma orientação. Aportes teóricos críticos são necessários e devem fazer parte no processo de construção mútua de escolas e professores (as).

Nas reuniões posteriores buscava-se seguir as orientações de PE:

C2: eu queria só ver essa possibilidade da gente pelo menos continuar estudando o que o PE começou conosco. Se a gente fizer a leitura dos textos e verificar isso que as bolsistas estão trazendo pra gente, talvez a gente consiga começar a exercitar isso, até para contribuir com esses dez encontros a completar agora em março. A gente não teve condição, a gente estava lendo o material, colocando o relato das bolsistas, eu acho que nem todo mundo teve acesso, mas acho que a gente tem que pelo menos estar exercitando aquilo que a gente iniciou (Reunião do dia 01 de fevereiro de 2006).

Entretanto, a consolidação da tarefa, de realizar as visitas, era um tanto difícil:

C1: a gente não está conseguindo resolver e eu acredito que o maior problema é o número grande de assentamentos e acampamentos. E a gente tem sentido mesmo [...]. A gente estava conversando com os bolsistas, e uma das coisas que elas estavam colocando era que pra gente tentar entender melhor essa questão dessa ida delas ao campo a gente precisa de retorno (Reunião do dia 01 de fevereiro de 2006).

Embora não se tenha conseguido visitar todos os assentamentos e acampamentos, verificou-se, nas visitas, que havia bastante diferença entre ambos.

8.3. Diálogo com a prática: a visita aos assentamentos e acampamentos

Os acampamentos são áreas improvisadas com barracas de lona ou de madeira. Neste espaço não há qualquer estrutura digna de moradia e sobrevivência: sem escolas, sem posto de saúde, sem água, sem sistema de esgoto... uma lista muito grande de 'sem'.

Entretanto, apesar das diversas dificuldades que as pessoas que vivem ‘na lona’⁸⁹ O acampamento é considerado como primeiro exercício de luta coletiva. No acampamento, as pessoas se organizam em grupos de famílias para facilitar a solução de problemas cotidianos e imediatos relativos à saúde, moradia, segurança, alimentação e educação. Esta organização em grupos também facilita a comunicação com os coordenadores e direção do acampamento.

Durante o período do acampamento há várias atividades de cunho político, tais como assembleias, debates acerca das suas reivindicações, bem como manifestações a fim de conquistarem a terra e recursos para a manutenção da suas famílias.

Para sobrevivência, os moradores dos acampamentos trabalham em fazendas próximas, como bóia-fria⁹⁰; como empregadas domésticas (caso dos acampamentos próximos às áreas urbanas); e dependem de cestas básicas de alimento do Governo Federal.

Nas fotos 01, 02, 03 e 04 pode ver-se um dos acampamentos atendidos pelo PECA, visitado por duas professoras. A visita foi acompanhada por um aluno e uma aluna do PRONERA.

⁸⁹ Expressão utilizada pelos alunos do PECA para os sujeitos que estão em fase de acampamento, morando em barracas feitas por lonas.

⁹⁰ Bóia Fria é o trabalhador que constitui uma massa de trabalhadores temporários (volantes) no meio rural. Podem ser caracterizados como ‘proletários’ rurais.

Foto 01:
Visita ao acampamento (acampamento 01)



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Foto 02:
Reunião entre professoras e comunidade (acampamento 01)



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Foto 03: Condições de vida – crianças (acampamento 01)



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Foto 04: Condições de vida – crianças 02 (acampamento 01)



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

A primeira foto regista uma caminhada das professoras no acampamento com a finalidade de fazer um reconhecimento de área e conhecer as pessoas que ali vivem, realizando uma breve aproximação e convidando-as para uma reunião. A segunda foto regista um breve diálogo sobre a organização política do acampamento, sobre o PRONERA, sobre a participação de uma componente do acampamento no PECA e a compreensão da importância deste projeto, não só para o estudante inscrito, mas para todos do acampamento.

Embora os acampamentos sejam espaços políticos importantes, percebeu-se nas visitas realizadas, que dentro desta estrutura, os iguais não eram tão iguais. O fato não significa demérito para os sujeitos que vivem no acampamento, mas permitiu que os professores e professoras compreendessem que as pessoas do acampamento não estão isentas dos condicionantes externos.

Dependendo do prisma em se olha, um acampamento pode ser visto como uma situação limite, mas também como o inédito viável, porque é sempre percebido como uma situação provisória. Entretanto, a sensação de abandono pelas pessoas que nele vivem por vezes é muito intensa. A exemplo, na visita acima, um dos senhores que habitava o acampamento solicitava mais visitas como a realizada. Foi muito interessante e desconcertante para as professoras e professores perceberem que um pequeno tempo de conversa pode ser tão valorizado.

Nas duas últimas fotos tem-se ideia das difíceis condições de vida dos acampados. A divisão desta percepção entre os professores (nas reuniões de planeamento e avaliação), sempre causava uma grande angústia. Apesar do reconhecimento da importância da educação, muitas vezes se perguntava se não era muito pouco. Os debates faziam-me lembrar na postura de Freire na percepção de que o problema dessas pessoas era a miséria.

Foto 05: Plantação coletiva (assentamento 01)



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Foto 06: Mulheres lavando roupas (assentamento 01)



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Foto 07–Moradia (assentamento 01)



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Foto 08: Moradia 02 (assentamento 01)



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Foto 09: Moradia em alvenaria com energia elétrica (assentamento 02)



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Foto 10: Barcaça de secagem das sementes



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Foto 11: condições geográficas – cachoeira (assentamento 02)



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Imagem 12: secagem de sementes ao sol (assentamento 02)



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Foto 13: Frutos para consumo (assentamento 02)



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Nas nove imagens acima, registou-se as condições geográficas e estruturais e algumas representações da vida quotidiana dos assentados. Apesar de bastante simples, as casas em alvenaria são uma grande conquista. Ademais, deixa-se de ser bóia-fria para produzir o próprio sustento em espaços coletivos e individuais.

Os assentamentos tinham estrutura física muito melhor que os acampamentos. Nas visitas foi possível perceber mais otimismo, assim como, uma participação política mais ativa e observações pontuais e críticas sobre sua realidade e as necessidades políticas e estruturais locais e globais nos assentamentos. Ao contrário dos acampamentos onde encontrou-se pessimismo e menos participação política que o esperado pelos professores e professoras.

Ao comparar-se acampamentos e assentamentos, vê-se uma contraposição à teoria do ‘quanto pior, melhor’, no sentido de que em situações mais precárias não observou-se maior tendência de crítica e manifestação contra o sistema. Entretanto, de forma paradoxal, estudantes relataram que as pessoas da lona (acampamentos) são mais unidas que aquelas que vivem em assentamentos.

Sendo um dos espaços de diálogo entre os educadores, os coordenadores do projeto, os movimentos sociais e os estudantes, as visitas, de entre outros objetivos, permitiam (junto a atividades de sala de aula) um contato mais próximo da vida os estudantes.

8.4 Aprendizagens

O diálogo, afirmava Paulo Freire, é o “encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (Freire, 2002, p. 43).

As amostras selecionadas, intencionalmente, aportam numa marina de partilhas, de ações comunicativas/dialógicas. Neste encontro, educador-educando, educando-educador, reorganizaram reciprocamente seus saberes, seus pensamentos e seus fazeres.

A pesquisa-ação emancipatória realizada no processo de vivência do PECA, na assunção de uma formação fundada na educação do campo, nos pressupostos freireanos da educação, que se fazem no processo de aprendizagem mútua, permitiram que professores e professoras se construíssem ao mesmo tempo que construía outra educação.

Todo o tempo, explicam Carr e Kemmis (1986), a pesquisa-ação emancipatória apresenta critérios para a avaliação da prática em relação à comunicação, tomada de decisão e o trabalho de educação. Ela fornece um meio pelo qual podem os professores organizarem-se

em comunidades de pesquisadores, constituindo sua própria formação. Assim, a investigação-emancipatória é em si um processo educativo, pois desafia os professores e professoras que organizam o processo educacional através da auto-reflexão crítica.

A aprendizagem docente, vivenciada nestes momentos e também nos diálogos com os alunos e com a comunidade, por vezes foi relatada pelos professores, como vemos na narrativa:

P4: eu fiquei um pouco preocupada. Eu fiquei preocupada porque ao mesmo tempo em que eu queria fazer um trabalho, eu precisava saber como eu poderia contribuir. Eu aprendi muito, eu aprendi muito com eles (Reunião dia 06 de setembro de 2005).

A percepção manifesta da professora, demonstra que o seu compromisso na contribuição com o trabalho da educação do campo, permitiu que a educação do campo contribuísse em sua formação. Da mesma forma, criou necessidades de novos conteúdos, como se percebe no depoimento de P1:

Que às vezes eu fico pensando é que falta, por exemplo, falta pra mim compreender um pouco, porque eu sei muito pouco de história, como que esse Brasil deixa de ser rural para ser urbano. Isso pra mim falta compreender um pouco. O que é que eu sei? Eu sei a história que a gente aprende na escola e a vivência própria dos pais que saíram do campo e foram para cidade construir uma vida [...]. Pra ver como que é a necessidade de, que não está vinculado só a trabalho, acho que hoje virou uma necessidade cultural mesmo, algo que como ar, está permeando a sociedade. Mas, eu acho que talvez fosse mais, se a gente tivesse como discutir o que é essa mudança, como é que se constrói, talvez a gente até sair para pesquisar como é que se faz essa mudança, como é que se constrói, porque a partir daí a gente pode trazer os outros elementos do tipo, vou colocar aqui a parte de expressão, da parte cultural, como que, melhor para mim, a parte de atividade física, por exemplo, porque que se muda, por que é que você tem na mudança da história, por exemplo, no início do século passado, uma ênfase, uma força muito grande no remo e porque que hoje é o futebol. Isso, isso tem a ver com esse processo, embora não pareça, mas tem a ver com esse processo de mudança (reunião do dia 21/09/2005).

Em outro momento, ao dialogar com os professores e professoras sobre o processo de construção da escolarização, a partir do diagnóstico da realidade discente, P2 afirma que :

[...] a transformação só se dá quando os grupos desejam realmente partilhar. A gente quer mudar, mas quando é por imposição, você breca. Por isso é importante tudo o que a gente está fazendo, a gente também precisa aprender (reunião do dia 24 de setembro de 2005).

C2 também manifesta aprendizagem com os estudantes, “eu aprendi muito com eles mesmo, é orientar, mediar, e passar a bola pra eles mesmos” (Reunião 20 de agosto 2006). O conteúdo manifesto, nas falas das professoras, na narrativa do coordenador, ampara-se na

percepção consciente dos professores, das professoras e coordenadores do PECA de que se aprende na prática ao construir um projeto educativo.

As modalidades epistémicas: ‘eu precisava saber’, ‘falta pra mim compreender’, ‘eu acho que talvez’ são contestáveis, abrindo à aprendizagem com o outro. A modalidade ‘a transformação só se dá quando’, liga à necessidade de interação do eixo de conhecimento científico ao da prática quotidiana concreta.

É preciso salientar que os aportes teóricos críticos permitiram o embate epistémico entre a vida concreta e os saberes científico-acadêmicos. Embora seja difícil precisar, já que não foi realizada uma pesquisa comparativa, suspeito que se não houvesse este embate epistémico, diálogos e colaborações, mesmo com processos de reflexão sobre a prática, professores e professoras limitariam seu fazer na solução de problemas imediatos. Neste processo, desenvolveriam estratégias recorrentes constituindo um *habitus*, no qual, pouca consciência teriam sobre a aprendizagem concreta na ação quotidiana do se fazer professor.

8.5 Reflexões Provisórias

O capítulo revela que o domínio local, ‘reunião’, analisado nesta tese, foi orientado pelo domínio institucional da educação do campo. O movimento interno (de organização e funcionamento) e a orientação externa de PE serviram como condicionantes positivos à mudança social do discurso, incluindo-se em políticas as narrativas que foram moldadas pelo movimento social de educação do campo.

A função interpessoal da amostra foi expressa pela arquitetura dialógica, permitindo um processo de construção mútua de escola e professores(as) abertos a uma ação comunicativa direcionada à ação consensual para a ação de educação do campo, mostrando um esforço de compreensão para a transformação e auto-transformação.

As orientações de um projeto de educação que se constrói a partir dos movimentos sociais e da proposta de educação sistematizada por Paulo Freire, associadas ao compromisso de professores, professoras e coordenadoras, permitiram a consolidação de discursos relevantes que objetivam e possibilitam mudanças da educação e do educador.

Conclusão

Analisando os efeitos diretos da transformação económica e social no campo político da educação, autores como Dale (2006), Teodoro (2003) e Ball (2002) centraram o debate na emergência neoliberal de um processo de transnacionalização que transforma a educação numa mercadoria negociável no mercado global. Neste processo, novos modos de regulação são adotados, mudando não somente a escola, mas também o professor.

A vivência do professor nesta lógica económica e empresarial, que toma conta do espaço escolar, conduz a uma mudança na dinâmica de ação e formação, no estatuto social do professor e na sua identidade profissional, que se dilui. Ao mesmo tempo, vimos nas últimas décadas, no campo científico-académico, um processo de valorização da experiência docente em sua formação. Novas concepções, que consideram o professor como sujeito social que produz e re-significa os conhecimentos e competências, na experiência quotidiana, vieram a se contrapor às perspectivas de formação docente centradas na ideia de transmissão de saberes e competências produzidos por outrem.

Ocorre que esta paradoxal co-existência entre as tendências científico-académicas de retorno ao ator - que reconheceu o professor como sujeito de seu saber e fazer- e a organização da escola instituída de forma a gerar a autoconservação do professor, reflete a perplexidade ou desafio de que, embora o esgotamento do estruturalismo tenha trazido a revalorização dos indivíduos no protagonismo das práticas sociais, este está a ser mais controlado que nunca.

A hipótese inicial da nossa pesquisa foi de que o enfrentamento do paradoxo elucidado pode estar em enfoques alternativos, como o enfoque da formação docente na crítica e reconstrução social em experiências de escolarização que buscam desenvolver uma proposta ética concreta de justiça, igualdade e emancipação social na educação.

Foi nosso propósito, neste trabalho de investigação, interrogar sobre a possibilidade de formação em democracia participativa, com um enfoque considerado alternativo numa experiência de educação popular, questionando como a formação docente em contexto se estabelece e o que nos ensina.

Na pesquisa assumimos a teoria crítica como opção teórica e metodológica, que contempla a concepção de emancipação, de diálogo e de ação comunicativa desenvolvidas por Habermas e Freire. Na escolha dos problemas de investigação, estiveram presentes, assumidamente, a história de vida da investigadora e a influência científico-académica de pesquisadores e professores das quais foi aluna e/ou colega.

Pode-se então, a concluir, refletir sobre um produto de investigação de cerca de quatros anos de trabalho, que teve por objeto a formação docente num projeto de educação do campo:

Primeiro, o Brasil foi e é cenário de experiências significativas de educação popular crítica que se contrapõem à educação formal hegemônica, nas quais destacam-se a educação anarquista e anarco-socialista, no início do século XX, a educação popular freireana, no final da primeira metade do século XX, e, atualmente, a educação do campo.

Construída pelos e para os movimentos sociais como alternativas críticas de educação, os diferentes movimentos de educação popular pontuados permitem-nos perceber que existem perspectivas de formação dialética capazes de construir uma outra escola e um outro professor, com uma ênfase na prática e na sua transformação.

A educação popular parece não só transformar a escola, como também transforma o professor, pois há uma exigência que o professor reaprenda o seu papel nas relações histórico-sociais estabelecidas na problematização da realidade. Evidenciou-se, portanto, que a educação popular exige um docente construtor de si e do mundo, com consciência de si como sujeito histórico-social.

Segundo, a experiência da educação do campo, na atualidade brasileira, tem-se configurado como uma importante vivência construída pelos movimentos sociais sob os princípios da educação permanente e popular.

Os princípios da democracia, em que a população deve colaborar ativamente das determinações e definições das políticas de governo e de Estado, conferem à educação do campo um papel de promotora de ações participativas, em que a educação se faz com o povo e para o povo.

No que concerne à formação docente, é importante lembrar as nossas reflexões provisórias de que a participação social na determinação de políticas de formação de professores em situações formais foi uma das grandes contribuições da educação do campo. Ao assumir princípios de ações dialógicas/comunicativas, a educação do campo também permitiu vislumbrar uma formação docente coletiva e colaborativa, que envolve a comunidade de professores e os movimentos sociais na assunção de princípios associados ao compromisso ético/moral, com intervenção social, participando na cultura do povo do campo.

Terceiro, o projeto de escolarização no qual foi analisada a formação docente em contexto demonstrou uma forte relação da educação escolar organizada com e para os

sujeitos do campo, no pensar da sua vida cotidiana num processo que envolveu professores caracterizados também como militantes políticos da causa dos movimentos sociais do campo.

As ações pedagógicas do projeto previram a problematização da realidade numa dinâmica de ciclos auto-reflexivos, o que envolveu planejamento, ação, observação, reflexão e replanejamento, assentes na perspectiva da educação do campo.

Nas reuniões foi possível verificar diálogos entre os coordenadores, professores e professoras no processo de reflexão coletiva e orientada. A colaboração se fez presente num processo de aprendizagem recíproca entre os participantes das reuniões.

Quarto, o processo de reflexão-ação, evidenciado nas reuniões realizadas mensalmente na UESC, demonstrou a manifestação de ações com características dialógicas entre docentes e coordenadores do projeto que permitiu uma abertura de formação crítica em contexto, no relacionamento com o outro, na partilha de saberes e fazeres.

Entretanto, houve dificuldade no estabelecimento de um diálogo constante com os coordenadores dos movimentos sociais. A intervenção dos representantes dos movimentos sociais se fez presente sobretudo em momentos em que estes julgavam ser necessário punir estudantes, não havendo acordo com os professores, professoras e coordenadores do projeto pedagógico. Assim, pode dizer-se que o diálogo entre professores e movimentos sociais não se fez livre de tensões.

O fato é que os homens e mulheres que participaram do projeto de escolarização se formaram a partir de experiências de vida distintas. Ainda que as expectativas sejam as mesmas, ou muito parecidas, isso não significa que o caminho seja em calmaria. Por vezes, é preciso atravessar rios revoltos no processo de construção de consensos em projetos educativos.

Quinto, as relações estabelecidas no domínio local permitiram a configuração de processos de construção mútua de um conceito de escola e de professor, principalmente por ser orientada por um domínio institucional crítico – a educação do campo, construído no que Molina (2003) chamou de política de baixo para cima (construída pelo e para os movimentos sociais).

O compromisso dos professores e professoras na contribuição com o trabalho da educação do campo comportou o fato de que esta acabou por colaborar de forma efetiva na formação dos professores e professoras.

O embate epistémico, os diálogos e o envolvimento colaborativo no movimento foram essenciais para que cada participante do projeto tivesse consciência sobre a aprendizagem concreta na ação quotidiana do se fazer professor.

Assim, destes quatro anos de trabalho fica-nos, sobretudo, a percepção de que é possível estabelecer uma comunidade de professores e professoras que atuem na perspectiva da reflexão-ação crítica, empenhados no desenvolvimento de uma educação popular amparada e construída com os movimentos sociais, financiada e apoiada pelo governo. Nesta educação, ao assumir um compromisso político frente a uma perspectiva crítica de educação, professores e escolas se formam mutuamente no embate epistémico entre a vida concreta e os saberes científico-acadêmicos.

Entretanto, é preciso também afirmar que a pesquisa possui limites.

O primeiro limite está no fato de que na análise das reuniões entre os professores e coordenadores na construção e reconstrução do projeto de escolarização não foi possível escutar diretamente o aluno. Embora os professores e professoras citassem inúmeras vezes expressões e frases utilizadas pelos alunos, o discurso era do professor, pois apenas professores, professoras e coordenadores do projeto de escolarização participavam das reuniões. Embora os coordenadores dos movimentos sociais fossem convidados também a participar, a ausência destes se fez constante.

O segundo limite é o não acompanhamento dos professores e professoras após o período do projeto de escolarização. Como visto, ao serem adotadas posturas horizontais, os professores, as professoras e os coordenadores também se formaram, aprendendo sobre os seus papéis no projeto político-pedagógico do PECA numa troca de experiências vividas e percepções sobre o mundo, a realidade presente e as projeções futuras. Entretanto, é preciso saber se as mudanças se tornaram duráveis, sendo transportadas para a docência na escola formal, hegemônica.

Ademais, são necessários novos registos e novas análises de outras experiências que se desenvolveram e desenvolvem no Brasil sob a referência da educação do campo para que seja possível numa abordagem comparativa entre os programas locais.

Entretanto, o desafio maior é o de alargar a experiência analisada. A educação popular que sempre foi associada em utópicas iniciativas de grupos de oprimidos deve ultrapassar o patamar de experiência alternativa. A promoção com êxito desta vivência em todas as escolas deve ser pensada em pelo menos três campos: o político, o conceitual (científico-acadêmico) e o do quotidiano escolar.

No campo político é necessário que a sociedade se organize para refletir a legitimidade da escola, construindo novos objetivos e maneiras de desenvolvê-los, em processos de democracia participativa. Para tanto, o fortalecimento dos movimentos sociais se faz essencial na reconstrução do sistema de educação que deve ser assumido em políticas públicas de Estado.

No campo conceitual é preciso que se estabeleçam espaços de diálogo e ação comunicativa na problematização da realidade social concreta. Para além de trazer ao palco as alternativas presentes nas experiências de educação popular que se fazem críticas, é necessário que as Universidades desenvolvam propostas e ações junto aos movimentos sociais, numa reconstrução da educação.

No campo do cotidiano escolar, não se pode prescindir de criar condições efetivas para que se possa desenvolver um contexto de diálogo permanente, o que envolve mudanças estruturais na organização da escola e inclui a horizontalização dos papéis sociais de professores, coordenadores, diretores, demais funcionários, pais e alunos; a necessidade de instituir espaços regulares de diálogo onde todos tenham participação ativa, com direito não só ao voto, mas, essencialmente à voz; a valorização da docência com salários justos e carga horária alargada para estudos e debates (o que pressupõe diminuição da carga horária em sala de aula). Estes debates e estudos devem ser efetivados entre os professores, mas essencialmente com a comunidade escolar, com a sociedade local, os movimentos sociais e com os governantes, nos espaços de definição de políticas públicas de educação.

É certo que há situações-limite, ou seja, barreiras que encontramos hoje na conformação de professores e escolas são constituídas por dimensões concretas, históricas e sociais que geram um clima de desesperança.

Assim, ao darmos visibilidade a experiências concretas de escolas contra-hegemônicas, é possível perceber-se o inédito-viável, que é criado e criador de sonhos, de novas possibilidades de vida.

Creio que esta é a principal contribuição da pesquisa que agora se finda, com a reflexão de que é preciso que professores, escola, pais, alunos e movimentos sociais re-aprendam e re-ensinem, no diálogo com o outro, com a diferença, em processos de democracia participativa. Quando o diálogo e a ação-comunicativa se tornam o cerne das relações, fundadas na militância política e num compromisso constante de transformação, o ser humano é capaz de re-aprender e re-significar o mundo.

Bibliografia

- Adorno, T. W. (2003). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Alvarenga, A. M. (2006). A Formação do Professor: possibilidades e limites na organização de um Plano de Trabalho Coletivo no Programa de Educação Nacional na Reforma agrária. *ALEPH* 01, 01-05.
- Alvarenga, A. M. ; Alvarenga, L. & Gouvêa da Silva, A. F. (2006). Possibilidades e limites na construção da educação do campo. In: *Leitura e formação de professores*. Congresso Internacional de Leitura e Formação de Professores; Salvador, Bahia, Janeiro 19-21. João Pessoa: Editora Universitária UFPB.
- Alvarenga, A. M. & Teodoro, A. (2009). A “lenda” ou história da borboleta: os movimentos sociais e a educação – o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra e aeducação do campo. *EccoS – Rev. Cient.*, 11(1), 193-207.
- Alvarenga, A. M. & Teodoro, A. (2011). A educação e o movimento Sem Terra, ou como o povo re-aprende e re-constrói a escola. In: Teodoro, A. & Jezine, E. *Movimentos Sociais e Educação de Adultos na Ibero-América - Lutas e desafios*. Brasília: Liberlivro.
- Alves, W. F.(2007). A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa.*, 33 (2), 263-280.
- Amiguiinho, A. J. M. (2008). *A escola e o futuro do mundo rural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian.
- Ângulo-Rasco, F. (1990). Investigación-acción y curriculum: una nueva perspectiva en la investigación educativa. *Investigacion en la escuela*, 11, 39-49.
- Arraes, M. N. (1964). Que foi o MCP? Arte em Revista, 2 (3). In: Forumeja.org. Acedido em 10 de agosto, 2010 em http://forumeja.org.br/df/files/o_que_foi_o_mcp.pdf.
- Arroyo, M. G. (2003). O que temos a aprender dos Movimentos Sociais. *Currículo sem Fronteiras*, 3, 28-49.
- Ary, Z. (1963). Uma experiência de Educação Popular: Centro de Cultura D. Olegarinha. Trabalho apresentado à Escola de Serviço Social de Pernambuco para obtenção do título de Assistente Social, Pernambuco.
- Azevedo, F. (1958). *A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Ball, S. J. (2002). Reformar Escolas/Reformar Professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15, 3-23.

- Ball, S. J. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem fronteiras*, 6 (2) 10-32.
- Barroso, J. (2004). Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: Barbosa, R. L. L. (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores* (49-60). São Paulo: UNESP.
- Belato, D. (1986). A história da Educação Popular. Beca, C. E.; Candanedo, D.; Belato, D.; Belato, N. O.; Souza, J. F. & Silveira, V. *Planejamento participativo na Educação Popular* (86-112). Ijuí: Unijuí.
- Boff, L. (1997). *A águia e a galinha*. São Paulo: Vozes
- Borda, O. F. (1978). Por la praxis: el problema de como investigar la realidad para transformaria. Atas do *Simpósio Mundial de Cartagena, Crítica y política en ciencias sociales*. Bogotá: Punta de Lanza.
- Borges, A. M. & Jaime, M. J. (1962). *Livro de leitura para adultos: Orientação técnica do Movimento de Cultura Popular do Recife*. Goiânia: CPC.
- Borges, C. M. F. (2002). O professor da educação básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais. Tese de Doutorado apresentado ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro para obtenção do grau de doutor, orientada por Menga Ludke, Rio de Janeiro
- Brandão, C. R. (1986). *Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil (1961). Decreto nº 50.370 de 21 de março. Camara.gov. Acedido em 20 de novembro de 2010 em <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Casa Civil.
- Brasil (1996). LDB - *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.
- Brasil (2010). Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 DE Novembro de 2010. *Diário Oficial da União de 05 de novembro de 2010*.
- Brasil/ MEC/CNE (2008). Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. *Diário Oficial da União de 29 de abril de 2008*.
- Brasil/ MEC/SEMT/GPT de Educação do Campo (2004). *Referenciais para uma política nacional de educação do campo: cadernos de subsídios*. Brasília: MEC.

- Brasil/ MEPF (1998). Portaria Ministerial Nº. 10/98. *Diário Oficial da União* de 24 de abril de 1998.
- Brasil/MDA/INCRA (2001). Portaria Ministerial nº 196. *Diário Oficial da União* de 28 de agosto de 2001.
- Brasil/MDA/INCRA (2001). Portaria Ministerial nº 837. *Diário Oficial da União* de 03 de setembro de 2001.
- Brasil/MDA/ INCRA (2004). Portaria Ministerial nº 282, de 26 de abril de 2004. *Diário Oficial da União* de 27 de abril de 2004.
- Brasil/MEC (1947). Portaria Ministerial nº 57, de 30 de janeiro de 1947. *Diário Oficial da União* de 03 de fevereiro de 1947.
- Brasil/MEC (1963). Portaria Ministerial nº 182 de 08 de julho de 1963. *Diário Oficial da União* de 08 de julho de 1963.
- Brasil/MEC (1963). Portaria Ministerial n. 196 de 09 de julho de 1963, *Diário Oficial da União* de 16 de julho de 1963.
- Brasil/MEC (1963). Portaria Ministerial n. 203 de 09 de julho de 1963. *Diário Oficial da União* em 16 de julho de 1963.
- Brasil/MEC (2003). Portaria Ministerial nº. 1374 de 03/06/03. *Diário Oficial da União* de 4 de junho de 2003.
- Brasil/MEC (2004). Portaria nº 2895 de 16 de setembro de 2004. *Diário Oficial da União* de 20 de setembro de 2004.
- Brasil/MEC/ CNE/CEB (2002). Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. *Diário Oficial da União* de 09 de abril de 2002.
- Burgess, R. G. (2001). *A pesquisa de Terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta.
- Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Editora Expressão Popular.
- Caldart, R. (2002). Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In. Kolling, E. J. Cerioli, P. & Caldart, R. S. *Educação do Campo: identidade e políticas públicas* (25-36). Brasília-DF, 2002.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa organizações.
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Canário, R.; Alves, N. & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social: para uma análise crítica da política*. Lisboa: EDUCA.

- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and action research*. New York: Routledge Famer, Taylor & Francis Group.
- Carr, W. & kemmis, S.(1998). *El curriculum: más allá de la teoria de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Certeau, M. de (1996). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. São Paulo: Vozes.
- Chantraine-Demilly, L. (1992). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: Nóvoa, A. (Org.) *Os Professores e a sua Formação* (139-158). Lisboa: Dom Quixote.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (255-296). London: MacMillan Publishing Company.
- CNBB et al. (2004). Declaração final (versão plenária): Por Uma Política Pública de Educação do Campo. II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto. Red.ler.org. Acedido em 11 de março de 2009 em www.red-ler.org/declaracion-II-conferencia-educacao-campo.pdf.
- Contreras Domingo, J. (2003). *A Autonomia da Classe Docente*. Porto: Porto editora.
- Correia, J.A & Matos, M. (2001). *Solidão e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: edições ASA.
- Cunha, L. A. & Góes, M. (1991). *O golpe na educação: Brasil os anos de autoritarismo análise - balanço – perspectivas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Dale, R. (2006). Globalização e reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In: Teodoro, A. & Torres, C. A. *Educação Crítica e Utopia: perspectivas para o século XXI* (53-69). São Paulo: Cortez.
- Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, 11, 13-30.
- Davison, C. (2009). Transcription: imperatives for qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(2), 35-52.
- Denzin, N. k. & Lincoln, Y.S.(2006). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In. Denzin, N. k. & Lincoln, Y. S.(org). *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (15-42). Porto Alegre: Artmed.
- Dubar, C. (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*, Campinas 19, 13-30.
- Duranti, A. (2007). Transcripts, like shadows on a wall. *Mind, Culture and Activity*, 13(4), 301– 310.

- Eisner, E.W. (1985) *The art of educational evaluation: a personal view*. London: Falmer Press.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata S.A. Madri.
- Elliott, J. (1991). *Acción research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J., & Adelman, C. (1973). Reflecting where the action is: the design of the Ford Teaching Project. *Education for Teaching*, 9 (2), 8-20.
- Engels, F. & Marx, K. (1997). *Manifesto do partido comunista*. Lisboa: Avante.
- Fairclough, N. (1999). Democracy and the public sphere in critical research on discourse. In Wodak, R. & Ludwig, C. (eds). *Challenges in a Changing World: Issues in Critical Discourse Analysis* (125-134). Vienna: Passagen Verlag.
- Fairclough, N. (2001a). The dialectics of discourse'. *Textus*, 14, 231-42;
- Fairclough, N. (2001b). *Language and Power*, 2nd edition, London: Longman.
- Fairclough, N. (2002). *Discurso e Mudança Social*. Brasília: UnB
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. New York: Routledge
- Faure, E. (1972). *Aprender a Ser*. São Paulo: Bertrand do Brasil.
- Fávero, O. (1983). *Cultura Popular, Educação Popular: Memória dos Anos 60*. Rio de Janeiro: Graal.
- Fávero, O. (2000). Paulo Freire: Primeiros Tempos. In: Ventorin, S.; Pires, M. de F.; Oliveira, E. de C. (orgs). *Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador*. Vitória: Ed. UFES.
- Fávero, O. (2001). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. São Paulo: Autores Associados.
- Fávero, O. (2006). Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. *Cadernos do CEDES (UNICAMP)*, 27, 39-62.
- Fávero, O. (2008). Memória das Campanhas e movimentos de Educação de Jovens e Adultos (1947-1966). In: Fávero, O. (Org.). *Educação Popular (1947-1966)*. NEDEJA, 1, 11-22.
- Fávero, O. & Soares Júnior, E. F. S. (1992). CEPLAR – Campanha de Educação Popular (Paraíba, 1962- 1964). *Educação e Realidade*, 17 (2), 73-86.
- Fernandes, B. M.; Cerioli, P. R. & Caldart, R. S. (1998). (redatores). *Texto base. Conferência Nacional por uma educação básica do campo*. CTE – Centro de Treinamento Educacional da CNTI, Luziânia, Go, 27 a 31 de julho.

- Filho, L. (1944). A educação, problema nacional. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rbep.inep.gov. Acedido em 20 de novembro de 2009 em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1700/1324>.
- Fiori, N. A. (1991). *Aspectos da Evolução do Ensino Público: Ensino Público e Política de Assimilação Cultural no Estado de Santa Catarina. Os Períodos Imperial e Republicano*. Florianópolis: UFSC.
- Fiori, N. A. (1993). Rumos do Nacionalismo Brasileiro nos Tempos da Segunda Guerra Mundial: O 'Nacional' e as Minorias Étnicas 'Inimigas'. *Cadernos de Sociologia*, 4 (nº. especial), 131-145.
- Flick, U.(2005). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca, G. (1963). Movimento de Cultura Popular: projeto de Educação pelo Rádio: escolas experimentais (documento mimeografado) 6p.
- França, R. (2010). A lição do mérito. *Revista veja*, abril S.A, 03 de março.
- Freire, A. M. (s/d). Reinventando Paulo Freire: o inédito Viável. In: [projetomemoria.art.br](http://www.projetomemoria.art.br). Acedido em 19 de janeiro de 2010 em http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/paulo_freire_hoje/04_pf_hoje_reinventando_pf.html.
- Freire, P. (1971). *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1972). *Estudos na Educação de Adultos*. Seminário realizado no Instituto de Educação de Adultos, na Universidade de Dar-es-Salaam, Tanzania, em 20 de julho.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*. São Paulo: Cortez e Moraes.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). Reforma agrária, transformação cultural e o papel do agrônomo educador. In: Freire, P. *Extensão ou comunicação?* (37-43). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1992). *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez Editora.

- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis.
- Gadotti, M. & Padilha & P. R. (2004). *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gadotti, M & Torres, C. A. (2001). *Paulo Freire, una biobibliografía*. Buenos Aires: siglo xxi editores argentina, s. a.
- Gadotti, M. & Torres, C. A. (org) (1994). *Educação popular: utopia Latino-Americana*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gajardo, M. (1982). *Evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa em América Latina*. Santiago de Chile: CLACSO.
- Garcia, M. (2004). A questão da cultura popular: as políticas culturais do centro popular de cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE). *Revista Brasileira de História*, 24 (47), 127-162.
- Gee J. (2004). Discourse analysis: What makes it critical? In. R. Rogers (ed.) *An introduction to critical discourse analysis in education* (19-50). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Germano, J. W. (1981). De pé no chão também se aprende a ler: Política e Educação no Rio Grande do Norte – 1960-1964. Dissertação apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de mestre, orientada por Evaldo Amaro Vieira, Campinas.
- Gimeno Sacristán, J. (1995) *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. & Perez Gómez, Á. I. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ginzburg, C.(1989). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Góes. M. de (1980). *De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964): uma escola democrática*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Griffin, G. (1999). *The education of teachers*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research* (105-117). London: Sage.
- Habermas, J. (1968). *Técnica e Ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70.
- Habermas, J. (1984). *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

- Habermas, J. (1989). *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Habermas, Jürgen (1993). *El discurso filosófico de La modernidad*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1996). *Racionalidade e Comunicação*. Lisboa: Edições 70.
- Habermas, J. (1999a). *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1999b). *Teoría de la acción comunicativa II: crítica de La razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2001). *A Constelação pós-nacional – ensaios políticos*. São Paulo: Littera Mundi.
- Habermas, J. (2010). *Obras escolhidas*. Vol 01. Lisboa: Edições 70.
- Haddad, S. & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 108-130.
- Harper, B. et al. (2000). *Cuidado, Escola: desigualdades, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Brasiliense.
- Höffe, O. (1994). *Diccionario de ética*. Barcelona: Crítica.
- Hora, A. (1986). *Memorial do MCP*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Ed. SUR.
- Horta, J. S. B. (1994). *O hino, o sermão e a ordem do dia; regime autoritário e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- IBGE (2003). *Estatísticas do século XX*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Jessop, B. (1998). A globalização e o Estado nacional. *Crítica Marxista*, 7, 9-45.
- Kaufmann, J. C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris: Armand Colin/SEJER.
- Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. In D. Boud, R. K. & Walker, D. (Orgs.). *Reflection: Turning experience into learning* (139-163). London: Kogan Page.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. (2002). A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: Pereira, J. E. D. & Zeichner, K. M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente* (43-66). Belo Horizonte: Autêntica.

- Kincheloe, J. L. & McLaren, P. (2006). Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: Denzin, N. k. & Lincoln, Y. S.(org). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (281-314). Porto Alegre: Artmed.
- Kosík, K. (1969). *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Kreutz, L. (2000). Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*. 15, 159-176.
- Kuhn, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leal, W. B.(2005). *Ensaio com Abelardo da Hora*. Recife: Instituto Abelardo da Hora.
- Leme, A. V. (s/d). DCE Livre. In: DCE. *Memorex: elementos para uma história da UNE*. São Paulo: DCE.
- Lengrand, P. (1981). *Introdução à educação permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw- Hill Book Company.
- Lewin, K. (1945). *Resolving Social Conflicts: selected papers on group dynamics*. New York: Harper & Brothers.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*. 3, 34-46.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics: II Channels of Group Life; Social Planning and action research. *Human Relations*, 1 (2), 143-153.
- Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lincoln, Y S. & Guba, E. G. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: Denzin, N. k. & Lincoln, Y. S.(org). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (169-192). Porto Alegre: Artmed.
- Linhares, C. F. (2006). Políticas de formação de professores e experiências instituintes. *Revista Eletrônica do Grupo Aleph, Faculdade de Educação – UFF*, 9. Acedido em 01.03.2009 em http://www.uff.br/aleph/textos_em_pdf/textos_em_pdf.htm.
- Liston, D. & Zeichner, K. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Lourenço Filho, M. B. (1947). A Campanha de educação de adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, XI (29), 05-14.

- Lüdke, M. (2001). O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, 22 (74), 251-283.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Lyra, C. (1979). Entrevista concedida à Tânia Fischer. Documento mimeografado. In: forumeja.org. Acedido em 10 de setembro de 2009 em <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files>.
- Lyra, C. (1996). *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez.
- Magalhães, I.(2005). Introdução: A análise de Discurso Crítica. *D.E.L.T.A*, 21, 1-9.
- Manfredi, S. M (1978). *Política: educação popular*. São Paulo, Símbolo.
- Manfredi, S. M. (2002). *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora.
- Marcelo-García, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e a sua formação* (51-76). Lisboa: Dom Quixote.
- Marcelo-García, C.(1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Martins, C. E.M. (1978) Transcrição resumida (realizada por Vera Cintia Alvarez) de depoimento concedido por Carlos Estevam Martins – 1º presidente do CPC – ao CEAC, em 23 de outubro de 1978. In: [Forumeja.org.br](http://forumeja.org.br). Acedido no dia 10 de setembro de 2010 em <http://forumeja.org.br>.
- Marx, K. (1843). A questão Judaica. In: *Marxists.org*. Acedido em 27 de janeiro de 2011 em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1843/questaojudaica.htm>.
- Marx, K.(1844). Manuscritos Econômico-Filosóficos de Agosto de 1844. In: *Marxists.org*. Acedido em 27 de janeiro de 2011 em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/index.htm>.
- Marx, K. (2001). Teses sobre Feuerbach. In: Engels, F. & Marx, K. *A ideologia alemã* (99-103). São Paulo: Martins Fontes.
- McMichael, P. (1996). *Development and Social Change. A Global Perspective*. Thousands Oaks: Pine Forge Press.
- MDA/INCRA (2004). *Programa Nacional de Educação na Reforma agrária PRONERA: manual de operações*. Brasília: MDA/INCRA.
- Minayo, M.C. de S. (1993). *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec.

- Molina, M. C. (2003). Contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável. Tese apresentada ao Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília para obtenção do grau de Doutor, orientada por Laís Mourão Sá.
- Morrow, R. A. & Torres, C. A.. *Ler Freire via Habermas: A Pedagogia Crítica e Mudança Social Transformativa* (no prelo). Original: Morrow, R. A. & Torres, C. A. (2002). *Reading Freire and Habermas: critical pedagogy and transformative social change*. New York: Teachers College.
- MST (1997). Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma agrária ao Povo Brasileiro. *1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma agrária* Brasília, 28 a 31 de julho.
- MST (s/d). Educação: Uma bandeira histórica do MST. In: mst.org.br. Acedido em 11 de janeiro de 2011 em www.mst.org.br.
- Nery, I. I. J. (1999). Apresentação. In: Arroyo, M. G. & Fernandes, B. M. *Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 2.
- Neto, J. C. de M. (1966). *Educação pela pedra*. São Paulo: Afaguara.
- Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). Os Professores na Virada do Milênio : do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25, (1), 11-20.
- Nóvoa, A. (2000). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliver, D. G., Serovich, J. M., & Mason, T. L. (2005). Constraints and opportunities with interview transcription: Towards reflection in qualitative research. *Social Forces*, 84(2), 1273–1289.
- Paiva, V. (2003). *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola.
- Paludo, C. (2001). *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial.
- Pérez Gómez, A. (1992). O pensamento Prático do Professor — A formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Os professores e sua formação* (95-114). Lisboa: Dom Quixote.

- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação : perspectivas sociológicas*. Lisboa : Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Pimenta, S. G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (12-52). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31 (3), 521-539.
- Pinto, J. B. (1976). *Educación liberadora: dimensión teórica y metodológica*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Plekhânov, G.(1956). *Questões fundamentais do marxismo*. Rio de Janeiro: Vitória.
- Popkewits, T. S. (1992). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: Nóvoa, A. (Org.) *Os professores e sua formação* (35-50). Lisboa: Dom Quixote.
- Porto, D. de O. & Lage, I. da (1994). *CEPLAR: Uma experiência de Educação Popular na Paraíba destituída pelo golpe de estado de 1964*. SEC da Paraíba: Biblioteca Paraibana.
- Primack, R. B. (2001). *Biologia da Conservação*. Londrina: Editora Rodrigues.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – UNDP (1997). Carta da Terra. [cartadaterra.com.br](http://www.cartadaterra.com.br). Acedido em 30 de agosto de 2008 em <http://www.cartadaterra.com.br/http://www.cartadaterra.com.br/ctoriginal.htm>
- Puigrós, A. (1994). Historia y prospectiva de La educación popular latinoamericana. In: Gadotti, M. & Torres, C. A. *Educación popular: utopia latino-americana* (13-22). São Paulo: Cortez Editora.
- Rede Interagencial de Informações para a Saúde - RIPSa ; Comitê de Gestão de Indicadores Socioeconômicos – CGI (2007). *Reunião do CGI Socioeconômicos: memória da reunião*. Belo Horizonte; RIPSa.
- Renk, V. E. (2008). O processo de nacionalização das escolas de imigrantes no Brasil, durante a ditadura Vargas: Cultura Escolar Migrações e Cidadania. Comunicação apresentada no VII Congresso lusobrasileiro de história da educação. Porto: 08 a 12 de agosto.

- República dos Estados Unidos do Brasil/Comarca do Recife (1961). Estatuto do Movimento de Cultura Popular. Forumeja.org. Acedido em 10 de abril de 2010 em http://forumeja.org.br/df/files/estatuto_mcp.pdf.
- Ribeiro, M. L. S. (2007). *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas: Autores Associados.
- Rocco, G. M. J. Di (1979). *Educação de adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola.
- Roger, R. (2004). *An introduction to critical discourse analysis in education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Santos, B. de S. (1999). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. de S. (2001). *A crítica da razão indolente, contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez Editora.
- Santos, B. de S. (2003). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. de S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.
- Schein, E. (1973). *Professional education*. New York, McGraw-Hill.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Londres: Temple Smith.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e a sua formação* (79-91). Lisboa: D. Quixote.
- Scocuglia, A. C. (1992). CEPLAR: memória de um movimento de cultura e Educação Popular. *Em Aberto*, 11 (56), 75-80.
- Scocuglia, A. C. (2000). Histórias inéditas da Educação Popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura. São Paulo: Cortez/Editora Universitária – UFPB/Instituto Paulo Freire.
- SECAD/MEC (2007). *Cadernos SECAD 2: Educação do Campo, diferenças mudando paradigmas*. Brasília: MEC.
- SECERN (1963). Experiência de Angicos. Angicos: setor de alfabetização de adultos (documento mimeografado).
- Silva, G. de J. S. & José, W. D. (2004). *Escolarização e Construção da Autonomia: uma proposta de Educação de Pessoas Jovens e Adultas para assentados e assentadas em*

- áreas de reforma agrária. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus.
- Slembrouck, S. (2007). Transcription—The extended directions of data histories: A response to M. Bucholtz's "Variation in transcription." *Discourse Studies*, 9(6), 822–827.
- Souza, J. F. De (1987). *Uma Pedagogia da Revolução*. São Paulo: Cortez.
- Souza, C. S. (2006). *Pelas Ondas do Rádio: Cultura Popular, Camponeses e o Movimento de Educação de Base*. Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do grau de doutor, orientada por Zilda M. Gricoli Iokoi.
- Sposito, M. P. (1992). *O povo vai à escola*. São Paulo, Loyola.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann.
- Stenhouse, L.(2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sutherland, R; John, P & Robertson, S. (2006). Teaching and Learning: Research Briefing. *Education, Communication & Information*, 4, 15-22.
- Tardif, M.(1999). *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- Tardif, M.(2001). Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In Caudau, V.(Org) *Didática, currículo e saberes escolares* (112-128). Rio de Janeiro: DP&A.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M.; Lessard, C. & Lahaye, L., (1991a). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique Du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, 23 (1), 55-69.
- Tardif, M.; Lessard, C & Lahaye, L (1991b). Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, 4, 215-233.
- Tavares, F. M. & Tavares, C. (1979). O MCP, as Ligas Camponesas, episódios, a SUDENE: Que diretrizes nortearam o movimento de cultura popular (MCP)? In: *Conversações com Arraes*. São Paulo: Ed. Veda.

- Teixeira, A. (1962). Livro de Leitura é introdução à liberdade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 38 (88), 158-159.
- Teixeira, V. da S. (2008). Educação em Tempos de Luta: História dos Movimentos de Educação e Cultura Popular (1958-1964). Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal Fluminense para obtenção do grau de doutor, orientada por Jorge Ferreira.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governança*. São Paulo: Cortez Editora.
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições.
- The Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. Michigan: The Holmes Group.
- Tom, A. (1984). *Teaching as a Moral Craft*. New York: Longman.
- Torres, C. A.; O' Cadiz, M. P. & Wong, P. L (2002). *Educação e democracia - a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez Editora.
- UNE (1963). Relatório do Centro de Cultura Popular. (Apresentado no 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife, de 15 a 21 de setembro de 1963). Reproduzido do livro de Jalusa Barcellos, CPC da UNE: uma história de paixão e consciência. Rio de Janeiro, Nova Fronteira: 1994, (Anexo) 441 - 456.
- Vale, A. M. do (2006). *ISEB, os intelectuais e a diferença, o um diálogo teimoso na educação*. Marília: UNESP.
- Vázquez, A. S. (1977). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Vendramini, C.R (2007). Pesquisa e movimentos sociais. *Educação & Sociedade*, 28 (101), 1395-1409.
- Vianna Filho, O. & Betti, M. S. (1997). *Artistas Brasileiros*. São Paulo, Edusp.
- Vidich, A. J. & Lyman, S. M. (2006). Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. In. Denzin, N. k. & Lincoln, Y. S.(org). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (40-90). Porto Alegre: Artmed.
- Weffort, F. C. (1967). Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade). In: Freire, P. *Educação como prática de liberdade* (01-26). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Wodak, R. (2001). The discourse-historical approach. In: Wodak, R. & Meyer, M. (Orgs.) *Methods of Critical Discourse Analysis* (63-94). London: Sage.

- Wodak, R.(2004). Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso*, 4, 223-243.
- Wodak, R. & Meyer, M.(2001). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.
- Wood Jr, T.(2010). Morte por Capes. *Carta Capital*, 26 de outubro de 2010.
- Yinger, R., & Hendricks, M. (1990). An overview of reform in Holmes Group institutions *Journal of Teacher Education*, 2, 21-26
- Zeichner, K. M. (1992) El maestro como profesional reflexivo. In: *Cuadernos de Pedagogia*, 220, 44-49.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. M. (2000). Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola. *Presença Pedagógica*, 6 (34), 5-15.