

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**“SE TEM DA OUTRA, POR QUE NÃO PODE TER UMA ASSIM?”
Um estudo sobre a concepção da educação enquanto experiência comunitária na
educação popular: dialogando com Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão**

ALINE RODRIGUES DE ALMEIDA

JOÃO PESSOA

2017

ALINE RODRIGUES DE ALMEIDA

**“SE TEM DA OUTRA, POR QUE NÃO PODE TER UMA ASSIM?”
Um estudo sobre a concepção da educação enquanto experiência comunitária na
educação popular: dialogando com Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Pedagogia,
UFPB.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Magno
Tavares da Silva

JOÃO PESSOA/ PB

2017

ALINE RODRIGUES DE ALMEIDA

"SE TEM DA OUTRA, POR QUE NÃO PODE TER UMA ASSIM?"
Um estudo sobre a concepção da educação enquanto experiência comunitária na
educação popular: dialogando com Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Pedagogia,
UFPB.

Aprovado em: 01/12/17



Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva - Orientador

Prof. Dr. Eduardo Antônio de Pontes Costa - Avaliador

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva - Avaliador

JOÃO PESSOA/ PB

2017

A447t Almeida, Aline Rodrigues de.

“Se tem da outra, por que não pode ter uma assim?” Um estudo sobre a concepção da educação enquanto experiência comunitária na educação popular: dialogando com Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão / Aline Rodrigues de Almeida. – João Pessoa: UFPB, 2017.

55f.

Orientador: Alexandre Magno Tavares da Silva
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Educação popular. 2. Experiência comunitária. 3. Educação emancipatória. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 37.018.8(043.2)

RESUMO

O trabalho apresenta aspectos da educação enquanto experiência comunitária na educação popular, a partir de estudo e análise das concepções dos autores Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, percorrendo os caminhos que os saberes atravessam pelo sentir, pensar e agir dos próprios educandos e educandas, como esses sujeitos decodificam e aplicam-nos em seu cotidiano. A pesquisa tem caráter bibliográfico, através do estudo de obras já publicadas, além de ser qualitativa, exploratória e dialética, com a construção de novas hipóteses de relevância para a sociedade. A escolha por esse tipo de pesquisa se deu devido à importância de se aprofundar o estudo das concepções de educação popular em uma perspectiva comunitária, a fim de enxergar novas possibilidades de aplicação em situações práticas percebidas no curso de Pedagogia, tomando como ponto de partida os Estágios Supervisionados em Educação de Jovens e Adultos. A partir das falas e inquietações provocadas por esses autores, discutimos a possibilidade e a urgência de uma educação que emane das necessidades dos sujeitos, que construa o saber junto a eles, que priorize o ensino útil às suas especificidades e que traduza a cultura de sua gente. O estudo foi tecido a partir das leituras de obras de Freire, Brandão e de outros autores que comungam de suas teorias, com o intuito de verificar indícios da existência e da efetividade de uma outra educação. Passando pela observância do contexto histórico em que a educação brasileira está inserida e pelo qual se constituiu, somos conduzidos a um revisitar das experiências de estágios em EJA do curso de Pedagogia, em que foi possível vivenciar avanços e retrocessos da educação. Nessa perspectiva, o trabalho, ao discutir a existência de uma educação da e com a comunidade, contribui para a construção de novos paradigmas para a educação, abrindo um leque de possibilidades para a emancipação e para a transformação social.

Palavras-chave: Educação Popular. Experiência comunitária. Educação emancipatória.

ABSTRACT

The work presents aspects of education as a community experience in popular education, based on the study and analysis of the conceptions of the authors Paulo Freire and Carlos Rodrigues Brandão, traversing the paths that know the knowledge through the feel, think and act of the students themselves, as these subjects decode and apply them in their daily lives. The research has a bibliographic character, through the study of works already published, besides being qualitative, exploratory and dialectical, with the construction of new hypotheses of relevance for society. The choice for this type of research was due to the importance of deepening the study of conceptions of popular education in a community perspective, in order to see new possibilities of application in practical situations perceived in the course of Pedagogy, taking as a starting point the Supervised Internships in Youth and Adult Education. From the speeches and anxieties provoked by these authors, we discuss the possibility and urgency of an education that emanates from the subjects needs, that builds the knowledge with them, that prioritize the teaching useful to its specificities and that translates the culture of its people. The study was woven from the readings of works by Freire, Brandão and other authors who share their theories, in order to verify evidence of the existence and effectiveness of another education. Passing on the historical context in which Brazilian education is inserted and by which it was constituted, we are led to a revisit of the internship experiences in EJA of the Pedagogy course, in which it was possible to experience advances and setbacks of education. In this perspective, work, when discussing the existence of an education of and with the community, contributes to the construction of new paradigms for education, opening a range of possibilities for emancipation and for social transformation.

Key-words: Popular Education. Community experience. Emancipatory education.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, por estar comigo em toda a caminhada, nas alegrias das conquistas, nas tristezas das injustiças, enxugando minhas lágrimas de cansaço e permitindo novos rumos em um constante reformular de minha existência.

À Alexandre, professor e orientador, grata pela sua humildade e amor pelo que faz, que tomam corporeidade na *práxis*, em que a sua fala se funde com a própria prática. Através de seu olhar para a educação, provocou-me algumas inquietações, que fizeram com que me enxergasse enquanto pertencente e, portanto, agente responsável pela construção e reconstrução de sentidos para o mundo, levando-me à opção por um trabalho nessa perspectiva. Gratidão pelos ensinamentos, pelo exemplo de vida, por ouvir, compreender, acreditar e apostar nas minhas ideias desde o princípio.

A toda minha família, que representa um porto seguro para recarregar as energias. Aos meus pais que dedicaram a sua vida à minha, sendo presença, auxílio, motivação e cuidado. Grata pelo carinho, pela doação de tempo e pelo amor incondicional que me permitem ressignificações aos espaços e às pessoas.

Aos meus irmãos, os melhores professores que alguém poderia ter. Erika pelo exemplo de garra e determinação, Nenen pela humildade no falar e no agir, pela dignidade. A ambos pelo amor e pelo tempo dedicado a nós.

À Gabriel, companheiro de vida, agradeço pela mão sempre estendida, pelo abraço acolhedor, pelas palavras e pela motivação diária, pela partilha dos sonhos e das dificuldades, por compartilhar comigo o desejo de transformação e a crença na justiça social advinda da educação. A sua presença, seu auxílio e o seu exemplo foram primordiais para a escrita deste trabalho, assim como foram essenciais para o rumo que ele tomou. Gratidão por tornar o caminho mais cheio de vida, de cor, de luz, de amor.

Também sou grata ao professor Roberto Rondon, que foi responsável por apresentar-me o mundo da escrita fundamentada, a partir da leitura de autores como Simone de Beauvoir, levando a um empoderamento e à conseqüente emancipação enquanto sujeito de direitos; as discussões no grupo de estudos foram essenciais à minha formação enquanto pedagoga. À professora Daniele Dias, que me proporcionou as primeiras possibilidades extrassala de aula, no convívio com projetos e com as experiências de outros professores, além de deixar marcas pela sua postura de amorosidade para com os seus alunos e pela paixão em aprender e ensinar.

Aos amigos e colegas de curso, Maria e Klebson, que estiveram presentes ao longo de toda a vida acadêmica. Grata pelo aconchego, pelas ideias, pelo consolo, pela amizade, pela

presença, pela escuta e pelo falar. Juntos pudemos ser mais, experienciamos novos gostos, novos cheiros, sons, imagens, textos, abraços, de maneira que forjamos um novo modo de ver o mundo, a partir de nossas vivências no curso, nas nossas casas, na praia, na praça, nas Xerox, nos corredores do CE, no encontro de nossas vidas.

Gratidão a todos que fazem parte da minha vida, que me orientam em seus dizeres e reorientam o meu caminhar pelo fato de existirem e acreditarem nas minhas utopias, enchendo-me de esperanças no homem, na sociedade, na educação.

*“Gosto de ser homem, de ser gente,
porque não está dado como certo,
inequívoco, irrevogável
que sou ou serei decente,
que testemunharei sempre
gestos puros,
que sou e que serei justo,
que respeitarei os outros
que não mentirei (...)
porque a inveja
de sua presença no mundo
me incomoda
e me enraivece.*

*Gosto de ser homem, de ser gente,
porque (...) o meu ‘destino’ não é um dado
mas algo que precisa de ser feito
e de cuja responsabilidade
não me posso eximir.*

*Gosto de ser gente
porque a História
em que me faço com os outros
e de cuja feitura tomo parte
é um tempo de possibilidade (...)
Daí que (...) recuse sua inexorabilidade. (...)*

*Gosto de ser gente
porque, inacabado,
sei que sou (...) condicionado
mas, consciente do inacabamento,
(...) posso ir mais para além dele. (...)*

*Gosto de ser gente
porque, (...) percebo afinal
que a construção da minha presença no mundo,
que não se faz no isolamento (...)
tem muito a ver comigo mesmo. (...)*

*Gosto de ser gente
porque,
mesmo (face a) barreiras de difícil superação
para o cumprimento
de nossa tarefa histórica de mudar o mundo,
sei também que os obstáculos não se eternizam.”*

(FREIRE *apud* MACEDO, 2013, p. 18-19)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. EDUCAÇÃO ENQUANTO EXPERIÊNCIA COMUNITÁRIA: ALGUMAS PROVOCAÇÕES A PARTIR DE FREIRE E BRANDÃO	12
1.1. INQUIETAÇÃO DIANTE DO MUNDO COMO PONTO DE PARTIDA PARA SABER MAIS.....	14
1.2. O SENTIR, PENSAR E AGIR: EXPERIÊNCIAS SOCIAIS ENQUANTO POSSIBILIDADES DE UM PROCESSO EMANCIPATÓRIO.....	21
1.3. A EDUCAÇÃO ENQUANTO EXPERIÊNCIA COMUNITÁRIA.....	26
2. COLONIZAÇÃO DE SABERES E PEDAGOGIAS CLANDESTINAS.....	30
2.1. "SE TEM DA OUTRA, COMO ESSA OUTRA FOI CONSTRUÍDA": CONTEXTOS DE UMA EDUCAÇÃO COLONIZADORA.....	31
2.2. "POR QUE NÃO PODE TER UMA ASSIM?": CONTEXTOS DE UMA PEDAGOGIA CLANDESTINA.....	35
3. "SE TEM DA OUTRA, POR QUE NÃO PODE TER UMA ASSIM?": UM OUTRO OLHAR SOBRE A EJA A PARTIR DO TOMAR A EDUCAÇÃO ENQUANTO EXPERIÊNCIA COMUNITÁRIA.....	40
3.1. EDUCAÇÃO ENQUANTO EXPERIÊNCIA COMUNITÁRIA A PARTIR DO OPRIMIDO.....	43
3.2. EDUCAÇÃO ENQUANTO EXPERIÊNCIA COMUNITÁRIA NO DAR-SE CONTA DA EXISTÊNCIA DO OUTRO.....	48
CONSIDERAÇÕES.....	51
REFERÊNCIAS.....	53

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende apresentar aspectos da educação enquanto experiência comunitária presentes na Educação Popular, vistos a partir da análise de concepções dos autores Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, no sentido de promover diálogos e despertar questionamentos acerca da efetividade de experiências educacionais que partam de realidades existentes e atendam a demandas específicas.

O contato com a Educação Popular apresentou-se de maneira bastante tímida, visto que apenas no quinto período pudemos ver, na disciplina de Educação de Jovens e Adultos, alguns sinais dessa “outra educação”, que enxerga o educando como sujeito de todo o processo, compreendendo seus espaços, suas lutas, seus anseios, o seu mundo, para construir, junto a ele, práticas pedagógicas que se reinventam.

A escolha pelo tema se deu devido a inquietações provocadas ao longo da trajetória acadêmica no curso de Pedagogia, em especial, em torno da Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino e observado o seu caráter de suplência e certificação, enfatizadas pelos questionamentos provocados pelos Estágios Supervisionados do curso, que imprimiram a confirmação de algumas discussões, assim como sugeriram espaços para se pensar transformações a partir delas.

As vivências nos Estágios Supervisionados e o estudo dessa área de aprofundamento em EJA, aliados ao interesse por compreender melhor as concepções de educação enquanto experiência comunitária na educação popular, motivaram leituras de algumas obras de Freire e Brandão, em que dialogam e nos apresentam balizamentos para pensar uma outra educação.

Dessa maneira, decidimos também pelo título do trabalho, assim como por algumas citações para os títulos e subtítulos dos capítulos, que foram baseados na obra de Brandão, *Lutar com a palavra*. O autor apresenta uma entrevista com Antônio Cícero de Souza sobre a Folia de Santos Reis, em que debate com ele sobre educação, e sugere-nos a necessidade e a urgência de uma educação escolar que sirva aos interesses da comunidade local. As falas das personagens ampliam a nossa fala e, mais ainda, corroboram para a construção desse estudo, dando mais significações ao que pretendemos discutir.

O estudo buscou sistematizar caminhos para a construção de práticas educacionais coletivas, em que os sujeitos são responsáveis por formular o seu próprio conhecimento, a partir da visão de si, do outro e do mundo em que vivem. Dessa forma, Freire e Brandão

contribuíram com seus pensamentos expostos em escritos, que foram estudados e debatidos em uma ótica que prioriza o despertar para a construção coletiva de saberes.

A partir do compromisso com uma educação que sirva a seu principal propósito, que é a humanização, o tornar o homem sujeito de si, a Educação Popular apoia-se nas experiências comunitárias, pois é no encontro, nas trocas e no diálogo que os saberes são construídos e as práticas são efetivadas, transformando as realidades dos indivíduos.

Nesta perspectiva, o trabalho tem por objetivo dialogar sobre as contribuições de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão para um estudo da concepção de educação enquanto experiência comunitária em educação popular, a partir de referenciais teóricos dos próprios escritos dos autores citados, bem como de outros autores que vêm ampliar o debate.

A educação deve ser pensada não apenas pela metodologia, mas também pelos sentidos, intencionalidades, âmbitos, conteúdos e seus sujeitos, a depender do contexto em que estejam inseridos. Assim, esperamos refletir sobre a educação como prática comunitária observando o seu caráter includente, emancipador, transformador da condição social do sujeito, a partir do lugar que ocupa na sociedade e dos saberes que constrói de acordo com suas necessidades.

De acordo com os procedimentos técnicos adotados, a metodologia utilizada na pesquisa assume caráter bibliográfico, pois foram estudadas obras de autores já publicadas, como é o caso de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão. Do ponto de vista de sua natureza, a pesquisa é aplicada, pois gera conhecimentos para aproveitar-se na prática, dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses da sociedade local.

Segundo a forma de abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, já que considera a existência de uma relação entre mundo e sujeitos, e tem como foco principal o processo. Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa tem caráter exploratório, visando proporcionar maior familiaridade com o problema, com o intuito de torná-lo explícito ou de construir novas hipóteses. O método utilizado é o dialético, proposto por Hegel, em que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, cultural, educacional etc.

A opção por esse tipo de pesquisa deve-se à necessidade de explorar as obras dos autores, a fim de possibilitar a ampliação de algumas inquietações, considerando a aplicação em situações práticas vivenciadas no próprio curso de Pedagogia através dos estágios.

A ideia inicial foi recorrer aos autores para responder a algumas questões que surgiram no decorrer do curso, como: Qual(is) o(s) motivo(s) do pouco contato com a educação popular

ao longo da vida acadêmica? Por que, ao longo dos estágios, são mínimos os indícios dessa outra educação nas escolas visitadas? Será que essa educação, que emana da experiência comunitária, é mesmo possível? dentre outros. Dessa forma, a partir das leituras e análises das obras, formularam-se novos questionamentos e construiu-se uma nova visão para o problema .

Sendo assim, o trabalho, intitulado “*SE TEM DA OUTRA, POR QUE NÃO PODE TER UMA ASSIM? Um estudo sobre a concepção de educação enquanto experiência comunitária na educação popular: dialogando com Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão*”, está estruturado em três capítulos.

No primeiro capítulo, com título *Educação enquanto experiência comunitária: algumas provocações a partir de Freire e Brandão*, utilizando-se dos questionamentos dos autores como ponto de partida, serão discutidas algumas experiências de educação como prática comunitária, presente nas sociedades desde os tempos mais remotos e que sugerem a possibilidade e a urgência de fortalecer essa educação, nascida de uma necessidade comum dos sujeitos, constituída por saberes autênticos de determinados grupos sociais. Assim como dialogaremos sobre a importância dessas experiências no processo emancipatório dos sujeitos que pensam, sentem e agem coletivamente, construindo significados e sentidos, a partir do direito de dizer a sua própria palavra, de acordo com o que vivenciam e observam de si, do outro e do mundo.

O segundo capítulo, com o título *Colonização de saberes e pedagogias clandestinas*, remete-nos a um revisitar do contexto histórico de construção das ideologias sobre educação, em um cenário de ideais preconcebidos sobre homem e sobre mundo. Apresentaremos avanços e retrocessos da educação, sustentados pela visível luta de classes, em que o capital é detentor de todo o poder e a alguns grupos sociais cabe a luta por transformar a sua condição, sendo a educação a principal responsável pela emancipação desses sujeitos.

O tomar a educação enquanto experiência comunitária na educação popular remete-nos a dialogar, também, com alguns ensaios de fracasso da própria história da educação, tomando-os como base para a compreensão do momento atual. Ou seja, a educação de que temos conhecimento, aquela que é ensinada nas instituições escolares, é vista observando-se o contexto em que foi criada e a maneira como se apresenta, carregada de imposições e distante da realidade daqueles que são submetidos a ela. Serão apresentadas, também, outras pedagogias, que nascem como forma de resistência à dominação europeia, encarando a opressão como parte de um sistema social injusto e desigual, e que deve ser questionado e transformado.

Diante disso, figuras essenciais de resistência que, através de suas lutas e expressões culturais, surgem na “clandestinidade”, questionando as concepções hegemônicas, carregando sinais responsáveis por imprimir a sua marca, também, à educação. Surgem os movimentos sociais e novos projetos de educação com Paulo Freire como principal pensador, que denunciam a situação de oprimidos como preconizadora de superação, reconhecendo os indivíduos como sujeitos sociais e suas experiências coletivas como orientadoras de uma pedagogia libertadora e emancipadora.

No terceiro capítulo, intitulado *“Se tem da outra, por que não pode ter uma assim?”: Um outro olhar sobre a EJA a partir do tomar a educação enquanto experiência comunitária*, apresentaremos avanços, desafios e possibilidades para a construção de práticas comunitárias de educação popular nos estágios em EJA, em que educandos e educadores são vistos como sujeitos transformadores dos sentidos da educação e, conseqüentemente, de sua própria realidade de mundo. Trataremos de debater sobre as ações pedagógicas observadas nos Estágios Supervisionados em EJA, assim como sobre os seus sujeitos e os movimentos sociais que agregam uma identidade a determinado grupo social, formulam significações às suas práticas, modificando os sentidos dos saberes escolares e a maneira com que estes são construídos; tudo isso utilizando os referenciais teóricos com base em Freire e Brandão e nos relatórios dos estágios.

Nesse cenário, cabe-nos pensar a educação enquanto mecanismo que possibilita a constituição de identidades pautadas no homem e na mulher enquanto sujeitos inacabados, em constantes revisitações de suas práticas sociais, carregadas de símbolos e significações que atribuem às coisas. A partir dos caminhos que percorrem em suas histórias de opressão, esses sujeitos pretendem sua afirmação, a fim de assumir os espaços de construção coletiva como essenciais para a conscientização e a tomada de decisões no sentido de transformar a sua realidade de mundo.

Assim, ao tratar a educação popular como foco nesse trabalho, esperamos expor questionamentos a partir do diálogo entre o que se tem difundido, na atualidade, como práticas institucionalizadas de educação e aquilo que os sujeitos da educação, os movimentos sociais e as práticas comunitárias almejam e que assumem o caráter do que vem a ser popular. Discutiremos acerca da sua constituição e da efetividade dessa educação que entende as relações entre oprimido e opressor, que surge de demandas sociais comuns e que é construída pela comunidade e atende aos seus interesses.

1. EDUCAÇÃO ENQUANTO EXPERIÊNCIA COMUNITÁRIA: ALGUMAS PROVOCAÇÕES A PARTIR DE FREIRE E BRANDÃO

A leitura e análise de alguns escritos de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão possibilitam um diálogo aprofundado em torno da Educação compreendida enquanto experiência comunitária, em seus aspectos de surgimento, cenários, seus sujeitos e papéis.

Dessa maneira, sociedades que se unem em torno de um objetivo comum – da caça e da pesca, do comércio para atender às suas necessidades básicas, de constituir-se enquanto tribo, grupo ou comunidade para reinventar sua língua e resistir a explorações e dominações – têm sua origem anterior à formação das cidades e, independente delas, constroem seus modos de vida, sustentam-se e reproduzem-se, repensando, a partir de seus diálogos, novas formas de relacionar-se entre si e com o mundo.

Assim, em muitas situações presentes, uma comunidade tradicional não se reconhece como tal apenas por serem eles e os seus modos de vida ‘diferenciados do ponto de vista cultural’, [...] mas, também, por haverem, no correr dos tempos, criado, vivido e transformado padrões de cultura e modo de vida em que a luta, o sofrimento, a ameaça e a resistência estão no cerne da memória. (BRANDÃO, 2010, p. 359)

Nesse sentido, temos a importância de revisitar Freire, em uma perspectiva dialógica, na qual o diálogo está presente na interação e nas relações comunitárias. Ao sugerir a transformação do homem enquanto precursor de uma identidade própria, carregada de saberes¹, cuja tarefa histórica é mudar o mundo, Freire denuncia a dimensão social das relações de poder, em que a opressão da máquina financeira dilacera os sentidos de pertencimento e o sujeito é reduzido a um produto naturalizado², pronto e acabado para ser consumido.

Portanto, a educação deve ter papel fundamental na constituição desses sujeitos culturais, tomando como ponto de partida o que trazem de seu mundo e suas inquietações. De acordo com as relações estabelecidas por esses sujeitos, a educação enquanto experiência

¹ O objetivo é tratar os conhecimentos de determinado povo, englobando a cultura presente desde gerações anteriores e que se perpetua nos seus modos de vida, em seus costumes, em suas crenças e símbolos ou se modifica de acordo com as necessidades vigentes.

² No sentido de reduzir o homem a uma condição biológica, determinada pelo seu nascimento, em que sua vida é conduzida a partir das aspirações de agentes sociais, como família, igreja, escola, mercado de trabalho; instituições que moldam a sua maneira de se perceber no mundo.

comunitária encontra seu balizamento³ na Educação Popular, considerando o saber-fazer – a prática vivenciada – intrinsecamente relacionado ao fazer saber – conhecimentos empíricos, que através dos fazeres cotidianos, tornam-se conceitos aplicáveis e devem ser concebidos como saberes científicos.

Sendo assim, de acordo com Freire (2010), é preciso que os sujeitos concebam uma consciência política, imersa na criticidade e na reivindicação de seus espaços. A partir dessa perspectiva,

Como desenvolver um sistema educacional que estimule a criatividade, a inventividade, a percepção crítica do momento mesmo em que se vive, o sentido da participação, a superação dos interesses individuais em função dos interesses coletivos? Como desenvolver toda uma nova pedagogia se as próprias estruturas da sociedade não foram total e radicalmente transformadas ainda? (FREIRE; GUIMARÃES, 2010, p. 51)

Ao levantar esses questionamentos postos por Freire, pretendemos, a partir de um olhar para os sujeitos, discutir aspectos relacionados à educação em uma perspectiva emancipadora, que trate de modo particular os indivíduos envolvidos no processo, mas que, em um sentido comunitário, esteja atenta também a aspectos intrínsecos dos mais variados grupos da sociedade, levando em conta os caminhos, percepções, movimentos e lutas sociais.

Sendo assim, a partir de provocações dos autores Freire e Brandão, repensaremos algumas concepções, dialogando acerca da educação enquanto experiência comunitária. Para isso, trataremos de contextualizá-la, pontuando a educação colonizadora e a pedagogia clandestina – que explicitaremos no capítulo seguinte –, as quais surgem de uma necessidade e servem a interesses distintos. Em seguida, discutiremos com foco na educação enquanto experiência comunitária presente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, pontuando vivências de alguns sujeitos, no sentido de disponibilizar meios para que se ampliem os espaços de discussão sobre essa outra pedagogia, marginalizada, muitas vezes invisível, mas que existe e sugere novos espaços em nossa sociedade, bem como novos formatos para a educação.

³ O termo está posto no sentido de dialogar com o conceito de Educação Popular e pretende afirmar o princípio básico de uma educação dita do povo e constituída a partir das relações que os sujeitos estabelecem entre si e com o mundo.

1.1. INQUIETAÇÃO DIANTE DO MUNDO COMO PONTO DE PARTIDA PARA SABER MAIS⁴

A partir de questionamentos dos autores Freire e Brandão, bem como estabelecendo interlocuções com outros pensadores e pensadoras que partilham de suas teorias, pretendemos discutir a possibilidade e a necessidade de fortalecimento de uma educação que emana das experiências sociais dos sujeitos.

“Educação Popular”. Quer dizer, dum jeito que pudesse juntar um saberzinho da gente, que é pouco, mas não é, eu lhe garanto. E ensinar o nome das coisas que é preciso pronunciar pra mudar os poderes. Então era bom. Então era. O povo vinha, vinha mesmo e havia de aprender. E esse, quem sabe? é o saber que tá faltando pro povo saber? (BRANDÃO, 1982, p. 169)

A Alfabetização de pessoas jovens e adultas balizada na Educação Popular, em um contexto de vulnerabilidade social, encontra sua referência⁵ a partir da tentativa não só da experiência de leitura e escrita junto às pessoas que não tiveram oportunidade em seu ensino regular – abandonaram a escola, moradores do campo ou periferias urbanas, sustentam as suas famílias financeiramente através de atividades como agricultura, pesca, comércio ambulante, artesanatos, são pobres, negros, mulheres, analfabetos –, mas de fazer parte da vida delas, “mergulhar” em seu cotidiano, observando os seus espaços, suas características e, acima de tudo, seus sonhos e desejos, com o objetivo de construir saberes contextualizados a partir das vivências da comunidade, com suas identidades e conhecimentos adquiridos através de suas próprias práticas construídas, muitas vezes com modelos prontos de educação, com o propósito de atender à maioria, deixando de lado o aspecto identitário de cada um dos sujeitos.

Em uma história de profundas lutas sociais e políticas como a nossa⁶, é possível enxergar desafios para que se consolide uma educação na perspectiva emancipatória de

⁴ A conscientização de que é preciso *ler o mundo* antes mesmo de aprender a *ler a palavra* é de um todo necessária à constituição da criticidade, ou seja, é preciso conhecer e dialogar com o contexto em que se está inserido e, só daí, ampliar sua visão de mundo, recriando, revivendo e estabelecendo um novo uso para a palavra. O inquietar-se diante do mundo surge como uma necessidade que se tem de encontrar-se e de colocar-se criticamente diante das mais variadas situações e, como sujeito pertencente que agora se vê, autor de sua história, quer saber um pouco mais.

⁵ O termo está posto no sentido de dialogar com o conceito de Educação Popular e pretende afirmar o princípio básico de uma educação dita do povo.

⁶ A história brasileira tem sido recheada de diversos momentos de manifestações populares, em que os sujeitos, organizados coletivamente, apresentam-se com o objetivo de resguardar seus interesses de possíveis abusos,

preocupação com os sujeitos envolvidos no processo educativo. “Uma que a gente junto pudesse fazer e tirar todo proveito. Pra toda gente saber de novo o que já sabe, mas pensa que não. Parece que nisso tem um segredo que a escola não conhece” (BRANDÃO, 1982, p. 169).

É necessário atentar para os valores mais intrínsecos dos sujeitos, suas verdades, aquilo que não é palpável, adentrando a realidade dos sujeitos sociais, fazendo-se valer de sua história – muitas vezes marcada por negações, por estereótipos e fins preestabelecidos que são propagados e mantidos como verdade absoluta. Ao menor contato, é possível perceber que cada sujeito traz à tona marcas expressivas que construiu ao longo da vida, que dependerão de seus referenciais, do que carrega como bem e daquilo que acredita ser necessário para a sua vivência – que pode ser uma crença, uma vontade, dotes artísticos ou linguísticos, mitos, estigmas, preconceitos, entre outros.

Essas “predestinações” são reforçadas pela sociedade ou mesmo pelo próprio indivíduo que, crente ou descrente nas estruturas que constituem a sociedade, propagam dizeres e fazeres, sugerindo o caráter de fim determinado ao pobre, ao analfabeto, à mulher, ao negro, ao imigrante, fadados ao fracasso, ao abandono e à exclusão social.

Porém, ao observar a historicidade da educação enquanto experiência comunitária em um contexto de educação popular, vemos exemplos de situações em que os sujeitos são tidos em suas especificidades e, a partir do diálogo e interação entre indivíduos, os saberes são construídos e a educação da e pela comunidade constitui-se em prática. O caso da Folia de Santos Reis, citada em Brandão (1982), deve ser pensado para ampliar a discussão, em um sentido de enxergar ali uma experiência comunitária em que se percebe a educação presente do início ao fim.

Quem vai chamar isso aí de uma educação? Um tipo dum ensino esparramado, coisa de sertão. Mas tem, não tem? Não sei. Podia ser que tivesse mais, por exemplo, na hora que um mais velho chama um menino, um filho. Chama num canto, fala, dá um conselho, fala sério um assunto: assim, assim. Aí pode. Ele é um pai, um padrinho, um mais velho. Na hora ele representa como de um professor, até como um padre. Tem um saber que é falado ali naquela hora. Não tem um estudo, mas tem um saber. O menino

sejam eles de caráter humano, econômico ou social, muitas vezes cometidos de forma inconsequente, violando direitos de determinados grupos da sociedade. O Brasil constituiu-se historicamente por inúmeras revoltas e guerrilhas – cabendo aqui citá-las para a compreensão da formação identitária do país – que se pautam em interesses específicos, mas que, em seu íntimo, assumem um caráter universal de reivindicação de direitos suprimidos pelo Estado. Dentre elas: Revolta da Armada (1892-1894), Revolução Federalista (1893-1895), Revolta de Canudos (1893-1897), Revolta da Vacina (1904), Revolta da Chibata (1910), Guerra do Contestado (1912-1916), Greves Operárias (1917-1919), Levante (1919-1930), Coluna Prestes (1923-1925), Revolta Paulista (1924), Revolução Constitucionalista (1932), Revolta Mineira (1935-1936), Intentona Comunista (1935), Regime Militar (1964), Luta Armada (1965-1972), Guerrilha do Araguaia (1967-1974).

baixa a cabeça, daí ele escuta; aprendeu, às vezes não esquece mais nunca.
(BRANDÃO, 1980, p. 9)

Cada indivíduo “vulnerável” é produtor de sua cultura e de seus modos de subsistência e, considerando que o meio – que está em constantes e ligeiras transformações – é responsável direto nesse processo, teremos que é humanamente impossível que se determine, por exemplo, que o sujeito seja um ser incapaz de aprender, que não sabe se comunicar ou reivindicar seus direitos apenas pelo fato de que tal educação não atende a suas demandas.

É preciso que examinemos a partir da ótica histórico-social para que possamos compreender como essas percepções foram concebidas e difundidas – e ainda são –, levando em conta aspectos marcantes da própria sociedade: Como se dá a propagação das informações, em que direção movem-se os sonhos e desejos das pessoas, o contexto social, a divisão de classes?

Em nosso próximo capítulo, examinaremos algumas dessas questões, observando a constituição da sociedade e das educações consideradas hegemônicas nos dias atuais, a partir do estudo sobre importantes marcos históricos que fizeram dela uma educação excludente, elitista e distante da realidade social, ou seja, uma forma de educação concebida como fruto de uma colonialidade de saberes⁷.

No texto *Lutar com a Palavra*, o lavrador Antônio Cícero de Sousa afirma que a educação tida nos espaços escolares não atende às suas necessidades, nem as do seu povoado, tornando-se apenas reprodutora de saberes que não se identificam com os seus e que vêm de espaços que também não são. Segundo ele, “A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente. É pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber de sua gente e ela serve pra que mundo?” (BRANDÃO, 1982, p. 165).

É verdade que os sujeitos, como Cícero, são mesmo privados de seus direitos mais básicos e sabem disso, vivem na pele, têm marcas de tudo o que lhes falta. O que muitos não sabem é que eles produzem *Saberes de Experiência*, ou seja, construindo situações favoráveis a sua determinação é que, em sua luta por serem ouvidos e reconhecidos, constituem seus saberes, suas habilidades, comunicação, espertezas, competências, versatilidades, incorporando valores culturais profundos essenciais à formação de sua identidade e que servem ao seu mundo.

⁷ A colonialidade do saber manifesta-se não apenas nas desigualdades e injustiças sociais de um grupo sobre outro, prevalecendo o imperialismo e o colonialismo, mas vem à tona também a partir da dependência epistemológica do eurocentrismo, assinalando uma compreensão de mundo pelo olhar dos colonizadores, e isso “[...] nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias” (LANDER, 2005, p.3).

Nesse sentido, aqueles sujeitos que tiveram seus direitos negados – direito à educação, à saúde, moradia, transporte, alimentação, lazer – precisam encontrar na educação possibilidades de transformação da sua realidade, de modo que “[...] mesmo que ninguém não ensine, ele aprende o ensino dele mesmo. De ver os mais velhos, de fazer igual, errando, pelejando” (BRANDÃO, 1982, p. 162).

Em seus experimentos com os ciclos de leitura, assim como em Angicos e em seus diálogos com jovens universitários de todo o país e do mundo, Freire demonstra que a sua teoria funde-se significativamente com a sua prática. Ele traz às experiências de educação formal novas significações a partir de reformulações construídas coletivamente⁸.

A maneira como nos aproximamos, debatemos e analisamos as situações de risco em nossa sociedade, bem como a forma com que educandos e educandas, enquanto seres ativos podem ser incluídos/as nesse contexto, são fatores de fundamental importância para uma discussão que pretende pensar e incluir a escola como agente transformador de paradigmas educacionais e sociais. Frente às situações apontadas anteriormente, que revelam claramente a vulnerabilidade social dos sujeitos desse processo, devemos nos questionar sobre o papel social da educação – tanto em espaços escolares como não escolares – sob uma perspectiva emancipatória e humanizadora, em que, muitas vezes, ela própria se alicerça em bases discriminatórias e excludentes.

De acordo com Brandão (1988, p. 13), a respeito da educação,

A sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor de acordo com as imagens que se tem de uns e outros: ‘*e deles faremos homens*’. Mas, na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que se pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer: ‘*e eles eram, portanto, totalmente inúteis*’.

Como foi possível perceber, o espaço escolar, responsável pela propagação das desigualdades, vem produzindo diversos rótulos, que se afirmam e se firmam diariamente em nosso meio, como o do aluno que não lê e recebe o nome de “preguiçoso” ou de “burro”, ao que mora nas favelas atribui-se o rótulo de marginal, o que é originário da zona rural passa a ser chamado de matuto. Isso tudo no sentido de afirmar que nenhum deles será capaz de se adequar às regras escolares e ao seu ensino institucionalizado, nomeando-os por aquilo que

⁸ No terceiro capítulo explicitaremos mais profundamente essas metodologias que Paulo Freire, Brandão e muitos outros teóricos da educação utilizam, fundamentadas na contextualização e no caráter emancipador dos sujeitos.

eles não são – não são instruídos, não são capazes, não são civilizados, não querem saber da escola etc.

A educação em uma perspectiva comunitária em Educação Popular procura ser pensada como uma oportunidade de que indivíduos que se encontram marginalizados, excluídos da sociedade, cujos direitos são constantemente negados, possam ser protagonistas de sua própria história, cientes do caminho que terão de percorrer, interrogando a realidade, por vezes injusta e excludente, quando acharem necessário. Ao mesmo tempo em que, unidos em seus modos de pensar, educador e educando sejam conduzidos a novas experiências e saberes, que até então se vinculavam a questões meramente exteriores, possam ser vistos em suas especificidades e em suas funcionalidades, caracterizando cada indivíduo que os constituiu.

A partir deste contexto, podemos nos perguntar de que maneira esses sujeitos decodificam os saberes escolares e aplicam-nos no cotidiano, em suas experiências sociais, mudando realidades, mesmo antes de entrar em processos sistematizados de saberes? Pois os sujeitos já possuem suas próprias concepções de mundo e têm a necessidade de dizer a sua palavra enquanto forma de se colocarem diante do mundo e sentirem-se pertencentes e, portanto, agentes do processo educativo.

É preciso que as pessoas tenham a oportunidade de serem ouvidas em seu contexto, na sua realidade, em seus espaços, e que cada uma delas possa se expressar de acordo com o que sabe, com a língua que fala e da forma que tiver vontade, desde que respeite a condição do outro. A educação deve oportunizar aos sujeitos experiências emancipatórias de construção do conhecimento, mas que também possam levá-los a um processo de aproximação do indivíduo que é; pensando, questionando, opinando, “colocando a mão na massa”, vendo sua realidade exposta e exemplificada em sala de aula e tendo suas dificuldades, seus sonhos e limites compreendidos e respeitados naturalmente.

Ao buscar respostas para compreender a forma com que determinado grupo social concebe o aprender, é preciso o entendimento dos motivos que fizeram com que a educação que servia aos interesses do grupo fosse deixada de lado em detrimento de outra que não lhes serve. Mas, na prática, como conceber e vivenciar uma educação que seja responsável pela emancipação dos sujeitos? Como criar situações, a partir da educação, para que o próprio opressor veja-se como oprimido e anseie por transformações em sua realidade, pensando estratégias na coletividade? Como envolver-se – educador e educando – em uma ampla rede de significações com o que já aprenderam, com o que sabem do outro e do mundo, com as

suas pretensões e ideologias? Como saber conduzir teorias e práticas para uma aprendizagem concreta, percebendo, analisando e propondo ações de acordo com a realidade?

Faz-se necessário que saibamos deixar que o indivíduo se manifeste, se expresse, unindo ação e pensamento, saber e fazer, nos espaços que são dele, que são constituídos e modificados por ele com a sua própria verdade. Paulo Freire afirma que o educador tem a responsabilidade do ensino, mas também deve estar disposto a aprender com o educando. O ato de ensinar exige sujeitos capazes de reinventar os saberes, a realidade social, a curiosidade, de se reinventar, devendo estar em constantes transformações, evoluindo um com o outro, em cada nova informação.

Assim com Freire, Carvalho (2009) vem contribuir com a discussão no momento em que discute o papel do educador a partir de relatos dos próprios, em que – *Beatriz, Fabiano, Joaquim e Shirléia* são alfabetizadores – experimentam observar o cotidiano de seus alunos e tomam essas vivências como norteadoras de suas práticas pedagógicas. Comentando sobre um dos alfabetizadores, Carvalho afirma que

Fabiano permaneceu ligado aos pressupostos político-pedagógicos do método Paulo Freire, na medida em que deu voz aos alunos, dialogou com eles, respeitou suas decisões, ajudou-os a se organizar, abordou questões sociais da vida na Maré. Sua sala de aula era um lugar de liberdade de expressão, de invenção e de buscas, não um mero espaço de copiar e repetir. Fabiano ressalta que seu papel vai além da tarefa de alfabetizar: “Creio que, indignados pelas desigualdades que se aprofundam em nossa sociedade, lutamos por um lugar diferente. É nesse sentido que creio que não se pode fazer o pensar sem o fazer. Todo pensar pressupõe um fazer e este aquele. Mesmo que seja um pensar ou um fazer para permanecer no mesmo lugar. Por isso, creio que acreditamos lutar na construção de sujeitos autônomos, que pensam sua própria vida refletida nos seus fazeres. E, sem essas dimensões, a alfabetização não tem sentido, está despida de valores que possam transformar a vida das pessoas”. (p. 94-95)

Para os educadores e educadoras, era preciso adentrar na vida de seus educandos e educandas, experimentando seus espaços e participando de sua vida e de seu cotidiano para, assim, conhecer os seus pensamentos, suas dificuldades, seus sonhos. Na medida em que, conhecendo a realidade dos educandos e educandas, procuraram se reinventar, abandonando sua “zona de conforto”, utilizando-se de novas ferramentas, novas experiências, novas leituras, e transformando suas metodologias de acordo com o que os educandos e educandas necessitavam para construir suas aprendizagens.

Ao ensinar, é preciso propor novos questionamentos aos educandos, no desejo de que estes se assumam como protagonistas de sua história, como sujeitos sociais e dotados de

liberdade para constituir sua própria vida, pensando aspectos de seu cotidiano, suas inquietações, lutas, limitações e dificuldades. Através do processo de ensino e aprendizagem é possível pensar coletivamente, dando-se conta das necessidades, conhecendo novos lugares e situações, e concebendo subsídios que permitam aos sujeitos a tomada de decisões individuais e coletivas.

É preciso que se tenha ciência da autonomia dos sujeitos, que precisam ser ouvidos e considerados em seus argumentos e em suas particularidades.

A palavra é um ato de poder, o que equivale afirmar que ela não é apenas um entre os seus outros símbolos, mas o seu exercício. O direito de falar, ser ouvido é o ofício do senhor. Os súditos calam ou repetem a palavra que ouvem, fazendo seu o mundo do outro. Porque a diferença entre um e outros está em que o primeiro detém a posse do direito de pronunciar o sentido do mundo e, por isso, o direito de ditar a ordem do mundo social. (BRANDÃO, 2006, p. 18)

O indivíduo precisa comprometer-se com o seu papel diante da sociedade. Consciente de seu protagonismo perante às injustiças sociais, o oprimido deve ser capaz de indignar-se e lutar por transformações em seu contexto social. Nesse sentido, Paulo Freire (2005, p.8)

Considera a alfabetização como a principal tarefa capaz de trazer para si mesmo e para os outros, um novo significado: Possivelmente seja este o sentido mais exato da alfabetização: Aprender a escrever sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historizar-se.

Ao ler e escrever, o indivíduo perpassa por novas significações em suas vivências, experimentando novas possibilidades em um processo consciente de interpretações, que dará sentido a cada nova informação recebida.

A necessidade de autobiografar-se, de fazer valer de suas palavras para dizer da própria vida, é condição essencial ao ser humano e, ao ser capaz de colocar para fora – através da leitura ou da escrita – sua interpretação de mundo, o sujeito apresenta-se diante dele e cria mecanismos para encontrar-se diante daqueles “dizeres”.

Veremos, a seguir, a importância das interações sociais experimentadas no processo emancipatório dos sujeitos que sentem, pensam e agem diante de situações e realidades vivenciadas, dialogando a partir de suas significações construídas coletivamente.

1.2. O SENTIR, PENSAR E AGIR: EXPERIÊNCIAS SOCIAIS ENQUANTO POSSIBILIDADES DE UM PROCESSO EMANCIPATÓRIO

O trato em torno das experiências sociais pelos sujeitos que dela fazem parte possibilita um diálogo acerca da efetividade dos saberes em um processo contínuo de luta pela palavra, sendo assim, é importante adentrar as especificidades que os envolvem, fazendo valer seus direitos de dizer a própria palavra.

Nesse contexto, percebemos a existência de alguns estereótipos, dentre eles o de que o sujeito que não aprende os saberes escolares é incapaz e desumanizado, ou seja, não tem qualidades humanas. Em sua publicação – *Vivendo o preconceito e a condição de analfabeto* –, Galvão (2007) afirma essa condição a pessoas consideradas analfabetas, tidas como indivíduos que não sabem ler, escrever, não são capazes, não são humanizados, são dependentes, alienados, não têm direitos, entre outras.

Há também outros estudos que resgatam a forma com que os adultos analfabetos eram vistos nas primeiras décadas do século XX, como é o caso de Freire em *Ação Cultural para a liberdade*, ressaltando o grande preconceito para com essas pessoas, tendo que:

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo, o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” –, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça”. (FREIRE, 1981, p. 11)

É preciso analisar por uma ótica histórica e social para que possamos compreender como essas percepções foram concebidas e difundidas – e ainda são – levando em conta aspectos marcantes da própria sociedade: como se dá a propagação das informações, em que direção movem-se os sonhos e desejos das pessoas, o contexto social, a divisão de classes. Sendo assim, muitos assimilam, consciente ou inconscientemente, cada rótulo e acaba que o capaz passa a ser “incapaz”, o sadio vira “doente”, o que vê torna-se “cego” e, levados a situações de dependências, perdem-se em uma multidão que é privada de seus direitos básicos cotidianamente.

Observamos uma contradição entre aquilo que temos como orientações legais que regulam a educação escolar e as práticas vistas na sociedade brasileira, percebida certamente

pelas desigualdades sociais, pois, apesar de existirem escolas, professores e políticas de inclusão, não há um olhar para a situação dos sujeitos vulneráveis e, justamente por terem que trabalhar desde a infância para sobreviver, ou por inúmeras condições – como a de migrante, de mulher, de pobre – é que colecionam fracassos e revoltas que os impedem de seguir ou decidir pela experiência na educação escolar.

Outro fator importante colocado por Galvão (2007) é a ideia de que as pessoas em situações de risco e vulnerabilidade social olham para suas “faltas” como um “problema” individual, e se veem como pessoas arruinadas, carregadas de sentimentos de frustração, de culpa e constrangimento.

Na maior parte das vezes que conversamos com pessoas jovens e adultas que não sabem ler ou escrever, o analfabetismo não é percebido como expressão de processos de exclusão social ou como violação de direitos coletivos, e sim como uma experiência individual de fracasso, que provoca repetidas situações de discriminação e humilhação, vividas com grande sofrimento e, por vezes, acompanhada por sentimentos de culpa e vergonha. (GALVÃO, 2007, p. 15)

Dessa maneira, essas pessoas aceitam a sua condição como algo natural, que deve ser dessa forma porque se consideram pobres, ou porque têm que trabalhar, ou em sua família ninguém sabe ler nem escrever. Por outro lado, culpam-se porque acreditam não saberem conversar ou locomover-se de um lugar para outro, têm vergonha porque não escrevem o próprio nome e, assim, consentem e contribuem para a conservação de ideologias que comumente a privarão de exercer a sua cidadania.

As pessoas analfabetas acabam por se considerarem responsáveis e culpadas pela situação em que se encontram e assumem-se, muitas vezes, como incapazes. Passam a se apropriar de muitos estereótipos e a conviver, cotidianamente, e acomodar-se com situações humilhantes e preconceituosas.

De acordo com estudos de Galvão (2007, p. 16),

A ampla maioria dos analfabetos é constituída por pessoas oriundas do campo, de municípios de pequeno porte, nascidas em famílias numerosas e muito pobres, cuja subsistência necessitou da mão-de-obra de todos os membros desde cedo.

Isso se explica pelo fato de que os conhecimentos aprendidos longe de sua realidade não tinham validade prática para eles, e sim os construídos no trabalho pesado, na roça, nas ruas, pela imitação dos mais experientes. Para eles, a alfabetização não era necessária, já que

ler e escrever não eram essenciais a sua sobrevivência. Alguns, ainda, tentaram aprender a leitura e a escrita, nem que apenas do seu próprio nome, porém os castigos corporais e as humilhações em sala de aula e fora dela fizeram com que não avançassem em seu objetivo, deixando marcas e criando provável aversão à escola.

As experiências frustrantes, os rótulos, as relações por vezes preconceituosas, o diagnóstico “extremista” de que são incapazes de discernir entre certo e errado, a exclusão social, acabam por conduzir os indivíduos a situações de isolamento. Porém, ao adentrar a realidade dos sujeitos, atentando para o que já faz parte do seu dia a dia – a partir do sentir, pensar e agir dos próprios sujeitos que interagem nesse processo de aprender e reinventar sua própria cultura –, é possível perceber que, ao conceber seus espaços, sua visão de mundo e da educação, conscientes de seu papel como agentes sociais, sejam capazes de transformar a sua própria vida.

Percorrer os caminhos do sentir, pensar e agir dos próprios educandos e educandas, como esses sujeitos decodificam e aplicam seus saberes no cotidiano, transformando espaços e mudando realidades é papel essencial da educação da qual falamos.

Nessa perspectiva, como eixo central de uma sociedade, orientadores das relações de determinado grupo social, surgem os movimentos sociais ⁹que se constituem, em cada tempo, de modo a contribuir com melhorias a partir de suas lutas e conquistas. A depender do contexto histórico em que estejam inseridos, os movimentos sociais possibilitam-nos o conhecimento do modelo de sociedade, sendo estas representadas por seus membros, em suas falas, em suas demandas, em suas leituras de mundo, em seus anseios ou em suas estratégias.

A sociedade vê-se representada pela efetividade de seus movimentos, ou seja, por suas reivindicações e lutas, a partir do coletivo protagonizado por uma classe, grupo ou

⁹ De acordo com Bem (2006), os movimentos sociais apresentam-se com o objetivo de resguardar as pessoas e seus interesses de possíveis abusos, sejam eles de caráter humano, econômico ou social, que violam direitos de um determinado grupo da sociedade. No Brasil, o forte nacionalismo Estadista (a partir de 1945) ofuscava a identidade emancipatória dos movimentos sociais. Caracterizando-se pela pouca organização – não possuíam uma organicidade em suas bases por falta de uma identidade própria –, havia uma visão grotesca acerca dos líderes desses movimentos, visto que eram associados a um caráter selvagem em sua personalidade. Com o fim do regime ditatorial (1985) e com o país redemocratizado, os movimentos configuraram-se em uma nova roupagem, em que as reivindicações aumentavam devido ao fim da ditadura, que deixava marcas na sociedade em vários âmbitos. Dessa forma, os movimentos abarcavam o pluralismo de ideais e o aprofundamento no aparato teórico marxista como forma de fundamentar suas aspirações cientificamente, validando seu discurso na academia, nos círculos sociais e no embate político. Esses movimentos ressurgem com o embate do reconhecimento identitário, acreditando na transformação cultural de uma sociedade, pregando novos conceitos e novas fórmulas para a valorização das diferenças. A luta está presente nas reivindicações por uma política afirmativa, de uma consciência identitária e humana acerca das pessoas, ressignificando suas ideais a todo o momento. O cenário atual caracteriza-se por mudanças em seus preceitos, antes determinados a partir do Estado sendo preciso a inserção das massas no governo para que as mudanças ocorressem, cabendo, hoje, uma ampla pauta reivindicatória acerca da consolidação de políticas públicas que atendam aos interesses de determinada classe.

associações de pessoas, encontra na socialização de suas ideias uma estratégia para lutar, diante de um determinado direito silenciado, seja por meio de leis vigentes ou por uma busca intensa de direitos ainda não conquistados.

A luta está presente nas reivindicações acerca de uma política afirmativa, de uma consciência identitária e humana acerca das pessoas, ressignificando suas ideias a todo o momento. Através dos movimentos sociais, o grupo social sente-se representado e, conseqüentemente, pertencente, integrante de uma classe, de uma luta que aflora a necessidade de transformação social, entendendo que é necessário cultivar o amor pelo outro, acabar com as relações verticais de poder de uns sobre os outros, abraçar a coletividade tão distante em nossa sociedade.

Como vimos, os movimentos sociais populares contribuíram significativamente com o sentir, pesar e agir diante da realidade, responsáveis por amplificar e dar voz a anseios populares, compreendendo as limitações do grupo social e olhando para o sistema como principal causador das desigualdades sociais. Esses movimentos voltam o olhar para o cotidiano das comunidades, percebendo os sentidos que estas constroem em suas vivências e materializam em seus dizeres e fazeres do dia a dia.

Em um contexto de profundas lutas sociais, políticas e culturais, com afirmações individuais e coletivas, é preciso atentar para a constituição dos saberes dos sujeitos, de modo que, conhecendo seus desafios, seus sonhos e suas dificuldades, seja possível estabelecer diretrizes norteadoras de práticas pedagógicas que contemplem o papel social de cada indivíduo.

Uma educação em uma perspectiva emancipatória forja-se no sentido de construir suas metodologias amparadas nas experiências sociais dos sujeitos, que pensam, sentem e agem – utilizando-se das ferramentas que têm a sua disposição – de acordo com as suas necessidades. É preciso dar-se conta em torno daquilo que o educando tem e construir de forma coletiva meios para que este constitua seus próprios conhecimentos, a partir de diálogos, questionamentos e intervenções no *concreto vivido*¹⁰, possibilitando seu reconhecimento e sua afirmação diante da sociedade.

Aqui vale resgatar a autora Carolina Maria de Jesus, mulher, analfabeta, negra, ao escrever *Quarto de Despejo* chama atenção para a favela e para os marginalizados, de modo que, ao compor seus textos como num diário, permite-nos conhecer sua vida, seus espaços,

¹⁰ Paulo Freire explica que se deve partir do contexto do concreto vivido para se chegar ao contexto teórico, reforçando a ideia das experiências enquanto práticas construtoras de saberes, então, parte-se de situações reais para as que ainda são abstratas.

seus problemas, suas lutas. Dessa forma, ao adentrar em sua casa, conhecendo sua realidade, foi possível vivenciar cada situação e enxergá-la como autora de sua própria história.

O desafio, diante disso, é entender esses sujeitos, respeitando os seus costumes, ouvindo as suas histórias e deixando que se manifestem como sabem. Considerando que esta discussão também pertence ao campo da educação de jovens e adultos, torna-se necessário que os educadores vivam as histórias de seus educandos, incentivando cada aprendizado – independente do espaço em que foi construído ou confirmado – e cada conquista, questionando cada ideia e motivando as lutas, na esperança de que um dia haverá uma maneira de mudar a vida de grupos marginalizados.

Carolina entendia a palavra como um espaço de luta e reivindicação de direitos. Sua produção escrita remete a uma compreensão da forma com que Carolina se vê diante do mundo e como ela entende o próprio mundo e as desigualdades sociais das quais é vítima, mas também agente de transformação. Os seus textos, relatos de experiências, carregados de intencionalidade, são fontes de pesquisa e construções metodológicas, entendidos como expressões do que se entende como prática emancipadora. Ou seja, a autora expõe questões sociais – de injustiças, desigualdades, quebra de direitos, preconceitos – em uma análise de condições de seu próprio cotidiano, revelando situações, contextos e sujeitos envolvidos em uma rede de significações e ressignificações da realidade, a fim de denunciar e transformá-la.

Na literatura de Carolina, podemos percebê-la enquanto personagem pensante, e não como mera espectadora de sua realidade e que está à mercê da sociedade. Podemos resgatar também uma das passagens do livro de Brandão (1982) em que, para Antônio Cícero de Sousa, “A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente. É pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber de sua gente e ela serve pra que mundo?” (BRANDÃO, 1982, p. 165).

É interessante atentar para o que dizem os autores citados, observando uma relação entre suas formas de pensar e ver-se diante do mundo. Carolina, ao expressar sua palavra em seus relatos, coloca-se como protagonista, ciente do que deseja e de quem deseja atingir com seus escritos, ela dá-se conta de sua existência e pretende modificar a sua realidade através de seus dizeres. Brandão utiliza-se de suas obras para alertar as escutas das palavras dos outros, não apenas as falas, mas aquilo que se observa nas entrelinhas, decorrentes de determinadas expressões culturais, como por exemplo, a Folia de Reis. Nesse mesmo cenário, Paulo Freire (2005):

Não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra. [...] pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o. (p. 7)

E é a partir da humanização que o homem constitui-se como ser autônomo, assumindo a condição de produtor de seu próprio conhecimento. Pensando criticamente, distanciados das situações vivenciadas para formular hipóteses de intervenção, é que, interagindo com os seus pares, o homem constrói cultura, consciente de sua intencionalidade.

Assim, a educação – promotora de indivíduos críticos, autônomos, conscientes de seu papel enquanto questionadores da própria realidade –, ao misturar-se com a própria vida, por não ter locais para que ocorra, pode ser banalizada, reproduzida da forma em que é recebida, sem a pitada dos sonhos individuais, correndo-se o risco de fazer o oposto do que se pretende e, dessa maneira, a cultura de massas do opressor é propagada inconscientemente pelo oprimido.

Trataremos dessa outra educação no capítulo seguinte, porém, já nos é possível uma reflexão a respeito de uma educação que existe e que se concretiza a partir das artes, da dança, poesias, música, a partir dos saberes essenciais próprios de uma comunidade, dos olhares à especificidade de cada sujeito. As falas e expressões de indivíduos, misturando saberes e fazeres, levam-nos a perceber uma educação como Antônio Cícero de Sousa desejava, em que ele pudesse conhecer o mundo e do mundo como ele realmente é, sem que lhe escondessem nada, ou seja, uma educação autodeterminada pelos sujeitos, como Brandão anuncia: “pode ser que seja difícil, mas se tem da outra, por que não pode ter uma assim?” (BRANDÃO, 1982, p. 169).

1.3. A EDUCAÇÃO ENQUANTO EXPERIÊNCIA COMUNITÁRIA

A educação acontece nos mais variados espaços e tempos, a depender das relações estabelecidas entre os sujeitos e suas inquietações diante do mundo, por isso, é preciso refletir sobre a forma como se dá, percorrendo os caminhos dos saberes presentes nas experiências comunitárias; como estes são construídos, coletivamente, por crianças, adolescentes, jovens e adultos, em suas trocas diárias, partindo do que vivenciam, do que observam de si e do outro.

Como ensinar-e-aprender torna-se inevitável para que os grupos humanos sobrevivam agora e através do tempo, é necessário que se criem situações onde o trabalho e a convivência sejam também momentos de circulação do saber. Entre mundos e homens muito remotos, onde sequer emergira ainda a nossa espécie – o *homo sapiens sapiens* – este é o primeiro sentido em que é possível falar de educação e de educação popular. (BRANDÃO, 2006, p. 25)

É possível destacar, se observarmos as sociedades desde os tempos mais remotos, a importância do contato entre pessoas, sujeitos que se relacionam com objetivos comuns, que escolhem viver em comunidade e que buscam, na coletividade, atender a suas demandas individuais e grupais.

Em qualquer direção e provavelmente em todos os lugares onde exista, entre as suas diferenças culturais sempre presentes, uma das características de base na comunidade tradicional é a inevitável presença do outro na vida de todos. Seja como um sujeito individual – um pai, uma mãe, um padrinho – seja como um sujeito institucional ou mesmo plural – um ancestral familiar, um líder do clã, um conselho de comunidade – a presença que ao mesmo ampara, reconhece, identifica e controla a pessoa de cada integrante de tudo o que vai de um casal à própria comunidade no seu todo, representa um ator e um fator de atribuição de identidade. (BRANDÃO, 2010, p. 350)

De fato, as *comunidades tradicionais*¹¹ podem nos servir de modelo para entendermos essa convivência comunitária entre sujeitos e entre estes e os espaços que ocupam, considerando que tais comunidades construíram sua história de vida a partir da vivência cotidiana pautada em valores sociais e nas necessidades coletivas.

A educação enquanto experiência comunitária é confirmada por Brandão (1982) – em *Lutar com a palavra* –, onde o autor afirma que o saber é aprendido no convívio familiar, a partir das vivências e fazeres cotidianos. O aprender acontece na prática, na ação e na observação de si e do outro e, dessa forma, as pessoas vão sabendo o que não sabiam.

Mas se ele não sabia e ficou sabendo é porque no acontecido tinha uma lição escondida. Não é uma escola; não tem um professor, assim, na frente, com o nome ‘professor’. Não tem... Você vai juntando, vai juntando e no fim dá o saber do roceiro, que é um tudo que a gente precisa pra viver a vida conforme Deus é servido. (BRANDÃO, 1982, p.166)

Através do estudo da própria história dessas comunidades, podemos concluir que onde existiu homem sempre existiram práticas pedagógicas, presentes em suas atividades relacionadas ao trabalho, à produção de bens para sua sobrevivência, a rituais e outras

¹¹ De acordo com Brandão (2010, p. 352), “por oposição a todas as outras, são *comunidades tradicionais* aquelas que ‘ali estavam’ quando outros grupos humanos, populares ou não, ‘ali chegaram’ e ali se estabeleceram”.

celebrações. A educação sempre esteve presente em tudo, pois havia intencionalidade. Ao ensinar táticas de pesca, de caça ou de agricultura, danças, músicas, os homens escrevem a sua história, passando de uma geração a outra suas práticas comunitárias.

Dessa forma, as sociedades vão criando e recriando suas maneiras de aprender, unindo saberes de experiências para facilitar suas vidas, como foi com a descoberta do fogo, da escrita, da eletricidade, da contagem do tempo, da agricultura e pecuária, entre outras invenções.

A produção de um *saber popular* se dá, pois, em direção oposta àquela que muitos imaginam ser a verdadeira. Não existiu primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso “sábio e erudito” que, levado a escravos, servos, camponeses e pequenos artesãos, tornou-se, empobrecido, um “saber do povo”. Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se “sábio e erudito”; o saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por oposição, estabelece como “popular” o saber do consenso de onde se originou. [...] não-centralizado em uma agência de especialistas ou em um pólo separado de poder – no interior da vida subalterna da sociedade. (BRANDÃO, 2006, p. 30-31)

Portanto, o saber surge a partir das interações entre sujeitos que formulam suas próprias culturas, algumas vezes apropriando-se de saberes tidos como eruditos para recriá-los, dando-lhes sentidos através do uso cotidiano.

A educação se dá pelas trocas entre indivíduos e entre estes e a natureza, garantindo a perpetuação de suas culturas e forjando sujeitos partindo da visão de mundo que têm. Dessa maneira, as pessoas aprendem nas relações que estabelecem em grupos e comunidades em que vivem.

Através dos saberes passados de geração a geração, as sociedades constituem-se, e aí podemos dizer que existe a educação, alicerçada nos diálogos, nas relações entre sujeitos, em suas produções, anseios e lutas, no interesse e no respeito pela fala do outro.

Brandão atribui um sentido comunitário à Educação Popular ao afirmá-la enquanto troca de saberes entre pessoas ou grupos, que necessariamente estabelecem relações sociais entre si, assim como com os meios externos. Em um contexto de classes, de divisões, esses saberes têm caráter transformador, emancipador de sujeitos e de grupos, pois afirma o cotidiano de uma comunidade, dando-lhe sentido de pertencimento e empoderando-a diante de sua realidade.

Um *saber da comunidade* torna-se o saber das frações (classes, grupos, povos, tribos) subalternas da sociedade desigual. Em um primeiro longínquo

sentido, as formas – imersas ou não em outras práticas sociais –, através das quais o saber das *classes populares* ou das *comunidades sem classes* é transferido entre grupos ou pessoas, são a sua *educação popular*. (BRANDÃO, 2006, p. 32)

Pela sua realidade é que a educação ganha força e é capaz de servir a seu fim maior. Pelo contrário, se o sujeito age por si próprio ou em favor de interesses de instituições, a educação perde sua força, pois reproduzirá os interesses do opressor, distante da realidade dos oprimidos.

Sendo assim, se sabemos que tudo é aprendido e esse aprender deve ser real, concreto, deve fazer parte da vida do sujeito e dele próprio, é possível discutir a educação enquanto experiência comunitária pensando a essência da entrevista concedida por Cícero à Brandão (1982), em que as reflexões e os questionamentos conduzem-nos a uma ideia de Educação Popular, uma educação dos povos, com situações concretas de seu mundo.

O menino vai, acompanha. Vai outro ano, outro ano. Daqui há pouco tá sabendo. Ouvindo, ouvindo, ouvindo. Vai ouvindo, vendo, presta atenção aqui, ali. Vai aprendendo. Um dia apanha uma viola. O pai ensina, às vezes não. Mas tem muito pai que ensina. ‘Põe dedo aqui, menino, assim, agora toca aqui, assim’. Com o tempo o menino vai sabendo. E mesmo que ninguém não ensine, ele aprende o ensino dele mesmo. De ver os mais velhos, de fazer igual, errando pelejando. (BRANDÃO, 1982, p. 162)

A partir das interações e construções diárias, os sujeitos movimentam-se e reinventam sua própria cultura; adaptando-a ao que realmente necessitam, formam grupos que em geral têm os mesmos interesses e, neles, unem instrumentos para a luta por transformar suas realidades. O aprendizado está presente em suas práticas sociais.

2. COLONIZAÇÃO DE SABERES E PEDAGOGIAS CLANDESTINAS

Na luta por transformar a situação de sujeitos que tiveram negados os seus direitos básicos é que se descobre na educação uma saída, um espaço decisivo de erros, mas também de acertos, dentro e fora das salas de aula, no campo ou na cidade, podendo servir aos interesses do grupo social ou mesmo garantir a reprodução das ideologias do opressor e a propagação das desigualdades.

Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de construção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força. (BRANDÃO, 1988, p. 11)

A educação pode ser pensada a partir de diversos aspectos, porém, todos eles giram em torno de ideologias – dominantes ou não – e a partir de construções sociais que, como vimos, podem forjar sujeitos, formas de pensar e de fazer, além de estimular a massificação de ideias preconcebidas, tornando-as parte de um pensamento coletivo. Dessa forma,

Pensando às vezes que age por si próprio, livre e em nome de todos, o educador imagina que serve ao saber e a quem ensina mas na verdade, ele pode estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também na educação – nas suas agências, suas práticas e nas ideias que ela professa – interesses políticos impostos sobre ela e, através de seu exercício, à sociedade que habita. E esta é a sua fraqueza. (BRANDÃO, 1988, p. 12)

A pedagogia latino-americana, por conta das características de constituição dos povos latino-americanos e de sua cultura, formou-se a partir do eurocentrismo das elites e principais instituições, em contraponto com a resistência de alguns povos na luta por construir práticas que tivessem relação com os indivíduos.

A partir dessas ideias, dialogaremos aqui sobre a construção dessas pedagogias, abordando meios para pensar a importância, no contexto da história da educação, das alternativas que temos hoje para uma educação emancipadora de sujeitos. Compreendendo a educação enquanto experiência comunitária, questionaremos possibilidades de criação de situações intencionalmente pedagógicas em que o opressor veja-se no outro, acreditando no poder emancipatório de suas práticas concretas de constituição de saberes.

2.1. "SE TEM DA OUTRA, COMO ESSA OUTRA FOI CONSTRUÍDA": CONTEXTOS DE UMA EDUCAÇÃO COLONIZADORA

A educação brasileira, ao longo de toda a história, tem demonstrado avanços e retrocessos, balizados a partir da perspectiva emancipadora de sujeitos em uma sociedade fortemente caracterizada por lutas de classes, em que a elite é detentora do poder e a comunidade luta por transformar essa ordem social.

Em nossa sociedade, a colonialidade do saber é marca histórica, garantindo a manutenção do saber nas mãos de quem detinha o poder: a elite dirigente. O capitalismo eurocêntrico, pautado em concepções vindas de fora, determinou características estruturais a nossa sociedade, à educação latino-americana, da qual a brasileira emerge.

Tomamos como base a construção de uma postura educativa alternativa junto ao Pensamento Pedagógico Latino-americano, com forças antagônicas responsáveis por imprimir as características que temos no cenário atual. Segundo Streck (2013, p. 42), “A história sempre tem posição nas experiências de dominação, transformando-se em instrumento de resistência”. Ou seja, com relação à América Latina,

Por ser herdeira de uma determinada formação histórica e cultural, forjou-se nesta parte do mundo um pensamento com algumas características próprias, em princípio, nem melhor nem pior que o pensamento em outros lugares. Mas é um pensamento que, em meio à fugacidade das ideias *de fora* que, como ondas, se sucedem em modas, busca encontrar raízes por onde continua subindo a seiva que, mesmo imperceptível, continua alimentando práticas e esperanças. (STRECK, 2010, p. 20)

O Pensamento Pedagógico Latino-americano carrega marcas do colonizador, a partir da exploração dos recursos naturais e humanos, pautadas em uma relação capitalista de poder. Nessa perspectiva, em que os indivíduos veem-se tendo que lidar com a colonialidade do saber, estes mesmos atentam para a necessidade de resistir junto a essa educação imposta pelos portugueses e europeus, e encaram-na como possibilidade de insurgência, “[...] desenvolvendo-se uma pedagogia da práxis, ou seja, uma pedagogia como ação transformadora das condições que obstaculizam a vocação de *ser mais* de todas as pessoas” (STRECK, 2013, p. 49).

As insurgências pedagógicas, muitas vezes geradas no silenciamento, são capazes de reformular a pedagogia de forma global, nos marcos das lutas históricas onde ser latino-americano é ser estrangeiro em sua própria terra,

porque o espelho em que se vê é um espelho eurocêntrico. (STRECK, 2013, p. 43)

Dessa forma, a história da América Latina é assinalada por condições precárias de dependência dos países que a colonizaram, mas também pela busca por construir sua identidade através da cultura de seus povos. Os modelos educacionais caracterizam-se pela forte influência europeia e que nada tinham a ver com a realidade latino-americana.

O sistema capitalista traz como marca eurocentrismo, forjando ideologias pautadas em teorias europeias, que não cabem em nossa realidade e nem atendem aos interesses da maioria. Diante do projeto colonialista, prevalecem o individualismo, a superioridade do rico sobre o pobre, de uma língua sobre a outra e a crença de que a cultura de uma classe deve-se valer para definir e ser capaz de resolver as demandas de uma outra.

Dessa forma,

Parece claro que aqui se assume que há um tempo histórico normal e universal, que é o europeu. A modernidade entendida como universal tem como modelo puro a experiência europeia. Em contraste com esse modelo ou padrão de comparação, os processos da modernidade na América Latina dão-se de forma contraditória e desigual, como interseção de diferentes temporalidades históricas (temporalidades europeias?). (LANDER, 2005, p, 15)

Porém, de acordo com Lander (2005), procurou-se questionar esse pensamento colonialista eurocêntrico, a partir da tomada de consciência de sua existência por parte dos latino-americanos, que propuseram reconhecer-se nesse cenário, buscando alternativas para agir diante dele.

Nesse sentido, suas ideias partem do reconhecimento de sua independência das epistemes colonizadoras para o empoderamento a partir do posicionamento enquanto atores sociais, que pensam, sentem e agem em coletividade, levando-os a refletirem conscientemente a respeito de sua pluralidade e do sentido de pertencimento para a emancipação.

A Colonialidade do Saber, ao recuperar a simultaneidade dos diferentes lugares na conformação de nosso mundo: abre espaço para que múltiplas epistemes dialoguem. Em *nuestra América* mais que hibridismos há que se reconhecer que há pensamentos que aprenderam a viver entre lógicas distintas, a se mover entre diferentes códigos e, por isso, mais que multiculturalismo sinaliza para interculturalidades (S. R. Cucicanqui e C. Walsh, entre muitas e muitos), para gnosés liminares (Mignolo), para diálogo de saberes (Leff, Porto-Gonçalves). (LANDER, 2005, p. 4)

Pensamento Pedagógico Brasileiro: superação da colonialidade

Em um cenário nacional, podemos perceber a educação a partir de três fases da historicidade brasileira, vistas através da ótica da intencionalidade das concepções pedagógicas. Neste sentido, para que possamos compreendê-la é preciso perpassar pelos campos político, social, cultural e econômico do Brasil, a fim de resgatar uma história de lutas e de tentativas de superar a colonialidade pedagógica.

Em um primeiro momento, temos a formação da elite dirigente em um período de desenvolvimento nacional, importando concepções de outros países – visão de mundo e de sociedade –, que não dialogam com a realidade brasileira. Nesse período – até início do século XIX –, a maioria da população é analfabeta, visto que só uma minoria – a elite – detinha o direito à educação e o ensino era desconexo da realidade e, portanto, sem utilidade às suas demandas. Segundo Teixeira apud Streck (2010),

Quanto mais estável a vida cultural e mais regulares os seus processos de mudança, mais simples seria, assim, a função da escola. Somente com a Reforma e o Renascimento, vemo-la, em nossa civilização ocidental, ganhar certa importância, mas, ainda então, se reduzia à transmissão daqueles traços mais especializados da cultura – ler e escrever e a educação intelectual e profissional superior – a pequenos grupos aptos da sociedade, destinados a construir o seu quadro consciente e, sob certos aspectos, dirigente. (p. 264)

Com o fim do período colonial e o início do processo de industrialização do país, instaura-se uma nova fase da historicidade brasileira, fazendo-se necessária uma educação tecnicista, formadora de mão de obra barata.

Foi esse o período em que a escola, como órgão intencional de transmissão da cultura, se viu elevada à categoria de instituição fundamental da sociedade moderna, absorvendo, em parte, funções tácitas ou tradicionais da família, da classe, da igreja e da própria vida comunitária, e passando a constituir, na medida de sua expansão e eficácia, a garantia mesma da estabilidade e da paz de uma sociedade em transformação, a segurança da relativa correção ou harmonia dos seus rumos e o empecilho de sua desagregação violenta. (TEIXEIRA apud STRECK, 2010, p. 264)

Dessa forma, surgem as escolas tecnicistas, que pretendiam apenas o ensino para o mercado de trabalho, deixando de lado a formação crítica, que pensasse a realidade que o Brasil estava atravessando. “A escola, pois, já não é, hoje, uma instituição para assegurar, apenas, como se pensava no século XIX, o ‘progresso’, mas a instituição fundamental para

garantir a estabilidade e a paz social e a própria sobrevivência da sociedade humana” (TEIXEIRA apud STRECK, 2010, p. 264)

Observamos que a primeira e a segunda fase da historicidade da educação brasileira estão relacionadas com a educação reprodutivista, entendendo que os sujeitos não são formadores de um saber próprio, devendo apenas reproduzir aquele saber determinado pelas elites dominantes.

Já o terceiro momento, com o nacionalismo dos Pioneiros da Escola Nova (1932), caracteriza-se como uma reconstrução da educação, com o objetivo de consolidação do Estado e de construção da nação, mas a partir da ótica dominante. De acordo com Teixeira apud Streck (2010),

Nenhum outro dever é maior do que a da reconstrução educacional e nenhuma necessidade é mais urgente do que a de traçar os rumos dessa reconstrução e a de estudar os meios de promovê-la com a segurança indispensável para que a escola brasileira atinja os seus objetivos. (p. 268)

Para isso, as instituições foram fortalecidas e a escola passou a ter papel fundamental na formação intelectual e moral dos cidadãos para o fortalecimento das instituições do Estado e, em consequência, a soberania nacional. Nesse período, é possível destacar o educador Anísio Teixeira que:

Propagou o papel transformador da escola e da educação, para a constituição de uma sociedade moderna e democrática. Anísio Spínola Teixeira afirmava, de forma inequívoca, a relação entre educação e democracia e o papel central da educação num projeto sociopolítico que tivesse em vista a concretização de uma sociedade mais justa. (STRECK, 2010, p. 259)

Para Anísio, o desenvolvimento do Brasil requeria o desenvolvimento da educação, sendo necessário, para isso, ampliar e reconstruir a escola pública, colocando “[...] a educação como direito e não como privilégio” (STRECK, 2010, p. 259). Sendo assim, independente das diferenças e especificidades dos sujeitos, era possível acreditar numa sociedade democrática que fosse construída a partir da educação de qualidade para todos os cidadãos.

Anísio Teixeira seguia o pensamento da época – anos de 1930 – de que o Brasil precisava de cidadãos que alavancassem política, econômica, social e culturalmente o país, porém, sua visão era de que esse progresso só seria alcançável através da escola. Esta passava a ter a função de ensinar valores morais e intelectuais aos cidadãos.

O educador citado imprimiu importante caráter à educação, a partir do momento em que a considerou como pilar para a construção de uma nova sociedade, mais justa e igualitária, em que todos não apenas pudessem ter acesso à escola, mas em que todos pudessem realmente aprender, contribuindo com a formação cidadã para a democracia e, assim, com o desenvolvimento do país.

A pedagogia de dominação dos povos latino-americanos impedia que o indivíduo dissesse sua própria palavra. Porém, alguns pensadores encontraram no tomar a consciência de sua identidade uma saída para contestar a cultura opressora, dessa maneira, “[...] o que é preciso é reagir, de modo próprio, às ideias dos outros, afirmando a própria originalidade, afirmando as diferenças e a universalidade” (STRECK, 2010, p. 279).

Sendo assim, nasce uma pedagogia pautada em um projeto de educação que reconhece o indivíduo em suas condições, em seus pensamentos, dizeres e fazeres, em sua cultura. Centrada na “[...] liberdade que faça da força que a tem negado uma inabalável força a serviço de si mesma” (STRECK, 2010, p. 281). A educação ressurgiu como a esperança de reconhecer as vozes dos seus sujeitos, firmando os seus espaços de construção coletiva de sua identidade, num processo de indignação e contestação da própria realidade.

2.2. "POR QUE NÃO PODE TER UMA ASSIM?": CONTEXTOS DE UMA PEDAGOGIA CLANDESTINA

Não podemos esquecer-nos de recuperar um pouco a história da educação libertadora, final de 1958, que tem como principal pensador Paulo Freire. Uma pedagogia que se reinventa enquanto prática emancipadora e que é definida por sua presença em espaços de construção coletiva, como os Ciclos de diálogo, rodas de conversa, movimentos de cultura popular e de lutas de um coletivo de sujeitos.

A pedagogia crítico-libertadora de Freire surge como alternativa à difusão de ideais preconcebidos – prontos e acabados – de educação, vindos através de modelos utilizados em outras realidades. Para Freire, não seria possível alcançar uma educação que transformasse a condição dos sujeitos se não partisse da realidade deles, do que eles já conheciam, sendo preciso que também atenda às suas demandas de sociedade. Esse modelo de educação parte de problematizações do contexto da própria realidade, conduzindo os educandos em um processo de inquietar-se diante do que está posto, para, então, oportunizar o desejo de transformar o mundo.

“Se o Império Espanhol educou os americanos para a servidão ao longo de três séculos, por que nossa América não será capaz de preparar seus povos para o uso da liberdade e para sua integração na liberdade?” (STRECK, 2010, p. 291). Ou seja, a partir da educação e da cultura de povos inteiros, unidos no propósito de combater as desigualdades sociais através das lutas contra um sistema que oprime e impõe situações que não condizem com a realidade de seu grupo social, é possível acreditar em uma liberdade consciente, como pressupõe Freire, em que, cientes de suas responsabilidades enquanto agentes transformadores, os sujeitos convivem com seus pares e constroem, na coletividade, estratégias para viver e para transformar os cenários de acordo com as suas necessidades.

Em uma história de marginalização, opressão e condenação de grupos sociais, é possível enxergar práticas sociais de resistência, pautadas na emancipação dos sujeitos, muitas vezes silenciadas, mas que surgem dessas ausências – à alimentação, moradia, saúde, educação, lazer, aos direitos mais básicos de todos os cidadãos – e alimentam-se na esperança por reconstruir as histórias de homens e mulheres e, assim, novas realidades.

Em *Os condenados da Terra* (1979), [Frantz Fanon] analisa os meandros do colonizado como produto do colonizador. Para Fanon, o colonizador suga sua existência do sistema colonial. Trata-se de um antagonismo que se acentua pelo racismo contra o colonizado, visto como preguiçoso, impulsivo e selvagem. O colonizado introjeta a dominação, assumindo um complexo de inferioridade que o leva a negar-se como negro para não continuar sendo um ser inferior ao branco. (STRECK, 2010, p. 26)

Assim, ao viver um processo de colonização forjado pelas elites que dirigiam os países, seria necessária uma ação coletiva em torno da luta pelas mudanças na conjuntura da sociedade. Nesse sentido, vislumbrava-se na educação emancipadora um caminho “[...] para superar as heranças da colonialidade do poder e do saber” (STRECK, 2010, p. 27).

Na construção de paradigmas emancipatórios para a educação, deve-se observar a ousadia de alguns educadores, como Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Francisco Bilbao, José Martí, personagens que pensaram uma pedagogia libertadora que superasse os modelos tradicionais vindos de fora. Isto é, reafirmaram “[...] a educação a partir de seu mundo, tendo como horizonte comum romper os grilhões da colonialidade refletida nas estruturas sociais e políticas legitimadoras de injustiças, mas também aninhada na alma dos povos” (STRECK, 2010, p. 27-28).

Porém, aqui nos debruçaremos sobre em que medida essa pedagogia latino-americana surge na ótica dos “condenados da terra”. Como e de que maneira esta outra pedagogia foi

pensada para que atenda aos seus próprios interesses, a partir do lugar que ocupam os seus sujeitos no mundo?

Streck (2010) expõe Freire para explicar a ideia do movimento, da ação, em favor do encontro com o outro como forma de construir sentidos para a pedagogia que pretende a humanização e a transformação social.

É preciso olhar para a realidade, ler o mundo, mergulhados na cultura do opressor com a consciência e o desejo de mudança da ordem das coisas, desenvolvendo

Uma pedagogia da práxis, entendida esta como a ação transformadora das condições que se colocam como obstáculo para o desenvolvimento do *ser mais* (Paulo Freire) de todas as pessoas e de cada uma. Entre outras coisas, significa promover a visibilização de práticas anunciadoras de novas possibilidades de humanização. (STRECK, 2010, p. 31)

O exercício de pensar a educação da América Latina como balizadora do pensamento pedagógico construído ao longo dos tempos centra-se em estudos da própria sociedade, que reinventa sua cultura a partir dos momentos e dos espaços vivenciados.

Cabe-nos citar Monsenhor Romero, sacerdote que defendia os direitos de grupos sociais marginalizados, contrariava os ideais impostos pelos militares na ditadura, assim como acreditava que uma sociedade mais justa e solidária só seria possível através do diálogo com o outro.

Em suas homilias, Monsenhor Romero denunciava essa repressão e incentivava a transformação política e social através da educação, em um contexto latino-americano em que Freire, no Brasil, pai da educação libertadora, da educação popular, problematizadora ou dialógica, propunha a educação para a ‘consciência crítica’, a educação para aprender a interpretar criticamente a própria realidade. Como diz Monsenhor, em sua homília de 10 de junho de 1979, uma educação para o ‘despertar de uma consciência crítica, uma educação libertadora, uma educação que faça do educando um artífice, um homem e uma mulher útil para criar um futuro melhor em sua pátria. (STRECK, 2010, p. 297)

Essa outra pedagogia, que surge em meio ao caos e às ideias dominadoras, aparece como uma alternativa na luta da qual o grupo social já era pertencente, mas que, agora, dispunha de ferramentas eficientes para o combate justo. Muitos educadores e pensadores da época acreditam no poder da educação enquanto prática emancipadora de sujeitos, e protagonizam histórias de luta, sendo “a voz dos sem voz” (Monsenhor Romero).

Na prática, essas experiências educacionais acontecem em seus mais variados espaços – dando corporeidade ao nosso discurso –, onde se encontram reunidos um coletivo de pessoas com um propósito comum, em movimentos de cultura, manifestações musicais, de dança, de teatro, artes visuais, assim como nos assentamentos rurais, nas demandas das comunidades ribeirinhas, em grêmios e grupos estudantis, de mulheres, de negros, entre outros. É nesses espaços que os sujeitos têm a oportunidade de serem ouvidos, de pensarem novas estratégias e possibilidades para transformação de sua condição, de seu lugar perante à sociedade e, a partir da tomada de consciência, podem propor intervenções no cenário atual.

Através do olhar para esses movimentos sociais foi possível perceber a existência de práticas pedagógicas até então esquecidas, mas alicerçadas na coletividade. Dessa maneira, encontra-se na educação dialógica, crítica e libertadora das injustiças sociais uma alternativa de combate à dominação, em que o oprimido liberta-se, descobrindo-se sujeito de sua própria existência.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire cita a América Latina como espaço de possibilidades, apesar da essência de suas práticas opressoras. Para superar a situação em que se encontrava, era necessário que o oprimido fosse o centro de todo o processo, consideradas suas especificidades, suas reivindicações e as demandas sociais. Sendo assim, Paulo Freire acrescenta à educação o caráter libertador, rompendo com pensamentos de outros autores da época que apenas preconizavam “[...] o sentido de educação geral do povo ou educação pública. Trata-se de um momento de ruptura que é também um momento de libertação da pedagogia” (STRECK, 2010, p. 331). As ideias de Freire representam e dão sentido ao movimento chamado Educação Popular.

Em primeiro lugar, ela se torna uma pedagogia do outro, do oprimido. Rousseau havia deslocado o eixo para Emílio, o indivíduo burguês a ser educado como o cidadão do contrato social. Em Freire esse deslocamento é para uma classe social que ao mesmo tempo ensina e aprende. Em segundo lugar, é a libertação para um outro tipo de rigorosidade, que não tem a ver com aplicação de teorias e métodos, mas com a práxis transformadora. Em terceiro lugar, é a libertação de falsos dualismos, entre subjetividade e objetividade, entre ser humano e mundo, e outros. (STRECK, 2010, p. 331)

Dessa forma, Freire continua a orientar a discussão no sentido de adentrar a realidade dos oprimidos para perceber suas cicatrizes, suas marcas, ampliando as possibilidades de reconstrução de suas histórias a partir desses “achados”. Com o advento da Educação Popular, era preciso também resgatar as pedagogias silenciadas pelos colonizadores, aquelas que foram

reprimidas e impedidas de continuarem a significar a existência de determinados grupos sociais.

Em meio a um cenário de profundas injustiças sociais e abandono da condição de sujeitos, surgem movimentos em favor de transformar essas realidades, a partir do anúncio da própria situação dos oprimidos como possibilidade para superação. Com isso, advém a afirmação de que, nos subúrbios mais marginalizados da nossa sociedade, é possível alicerçar práticas que sugiram a construção de pedagogias “clandestinas”, que questionem e contrariem a ordem social das coisas, a fim de transformá-las segundo as necessidades de um coletivo de indivíduos.

3. "SE TEM DA OUTRA, POR QUE NÃO PODE TER UMA ASSIM?": UM OUTRO OLHAR SOBRE A EJA A PARTIR DO TOMAR A EDUCAÇÃO ENQUANTO EXPERIÊNCIA COMUNITÁRIA

A formação de educadoras e educadores na educação de jovens e adultos é um espaço repleto de desafios e possibilidades. Nesse sentido, vale tomar o caso dos Estágios Supervisionados enquanto espaços pedagógicos de graduandos em Pedagogia. Esses Estágios Supervisionados em Educação de Jovens e Adultos possibilitam-nos uma reflexão que se utiliza da educação enquanto experiência comunitária como ponto de partida para problematizações, pontuando avanços, desafios e novas possibilidades em uma construção coletiva em que educandos, educadores e comunidade assumem o papel de agentes transformadores dos sentidos da educação e da própria realidade de mundo.

Dessa maneira,

Reconhecer a educação popular não só como concepção ou enfoque pedagógico, mas também como movimento e como prática educativa situada, leva-nos a reconhecer que as experiências concretas não estão orientadas exclusivamente por concepções, pensamentos e teorias pedagógicas elaboradas, mas também por ideologias, imaginários culturais, representações e crenças compartilhadas e reelaboradas pelos educadores populares. (CARRILLO, 2013, p. 19)

Portanto, é preciso mergulhar nos espaços simbólicos constituídos pelos sujeitos, assim como devemos atentar para a historicidade que os envolve, no sentido de pontuar conquistas e retrocessos para, dessa maneira, construir novas bases teóricas através das próprias vivências cotidianas.

Em um contexto de profundas lutas, idas e vindas em todo o processo educacional brasileiro, que compreende aspectos centrais da sociedade, a EJA encontra-se amparada por seus avanços¹² e retrocessos¹³, delimitados pelos contextos em que acontecem e tendo como característica central a falta de um olhar para os seus sujeitos.

¹² Dentre eles, a própria Lei nº 5692/71, que regulamentou a EJA, diferenciando-a do ensino básico e secundário e significou uma ampliação dos investimentos públicos, apesar do caráter de suplência e certificação ainda muito forte nessa modalidade, assim como algumas ideias difundidas por Freire e que caracterizaram alguns movimentos populares como o MCP (Movimento de Cultura Popular) e o MEB (Movimento de Educação de Base), em sua essência. Ressaltamos que, embora tenha sido considerado um avanço para a Educação de Jovens e Adultos, essa lei, da forma que foi pensada, resultou em punição para a classe trabalhadora, já que é possível constatar que o direito à educação de adultos no Brasil nasce atrelado ao preparo para o trabalho, uma educação puramente funcional e permeada por campanhas imediatistas e descontinuadas, que mudavam a concepção educacional de acordo com as ideologias dominantes de cada momento político e das demandas capitalistas.

Ao longo de todo o período histórico, desde o primeiro olhar para a EJA com os jesuítas, percebemos uma extrema valorização do caráter emergencial, a fim de erradicar o analfabetismo, mas sem levar em conta as especificidades do jovem e adulto trabalhador. Nesse sentido, os educandos experimentam um ensino distante de suas realidades. A partir do direito a uma “certificação”, o trabalhador é privado de uma educação de qualidade, que lhe é negada pela segunda vez – já que no ensino regular também foi privado dessa educação por vários motivos, como o fato de ser mulher, negro, indígena, quilombola, pobre, ribeirinho, imigrante.

É preciso que nos tornemos um grupo social com sentimento de pertencimento, que nos reconheçamos como integrantes de uma classe, de uma luta que aflore, em todos os aspectos de nossa vivência, a necessidade de transformação social, entendendo que é necessário cultivar a amorosidade, acabar com as relações de poder evidenciadas pela divisão de classes e abraçar a coletividade.

Como vimos, o contexto histórico brasileiro contribuiu e continua a contribuir com o caráter excludente e descontextualizado da Educação de Jovens e Adultos, porém, ao observamos a história dos movimentos de cultura popular, percebemos alternativas de uma educação contextualizada, construídas pelas mãos da comunidade, em uma experiência comunitária, e caracterizada por atender às suas demandas em um processo de luta por justiça social.

Quando falamos em educação enquanto experiência comunitária, primeiramente é necessário pontuá-la enquanto uma experiência de educação em direitos humanos, pois as pessoas, em seu processo educacional, lidam com saberes, com contradições, com direitos sociais e com autonomia, pautando-se na transformação da realidade. Parte de uma experiência de educação como um direito humano. Direito dos sujeitos de se organizarem, de lutarem por suas reivindicações e de construir uma sociedade mais participativa e representativa.

Ao tratarmos de discussões sobre a Educação Popular, deparamo-nos com a necessidade de citar o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 que coloca a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. A partir daí, é possível desenvolver parâmetros para questionar sua real efetividade enquanto direito de todos.

Apesar de ser um direito de todos e dever do Estado, podemos dizer que a educação é tida como privilégio para alguns e motivo de exclusão e vulnerabilidade para outros,

¹³ Por exemplo, os valiosos materiais que foram queimados no período ditatorial, a falta de vínculo dos programas com o MEC, deixando a cargo do Ministério do Trabalho.

conduzindo-os a uma zona de risco eminente, como as ruas, “casas de despejo”, situações de abandono, criminalidade, de uso de drogas. Neste cenário é que a Educação Popular estabelece o seu papel fundamental na construção de saberes pautados nos sujeitos, em histórias, contextos, ideais, objetivos, lutas, ausências, habilidades e significações.

Nem sempre o fundamental, num trabalho de educação popular, é ensinar a ler e escrever palavras, mas o fundamental é “ler”, “reler” e “reescrever”, com aspas, a realidade. Isto é, desenvolver uma compreensão crítica do próprio processo histórico, político, cultural, econômico e social em que as massas estão inseridas. [...] em qualquer hipótese em que haja um processo de alfabetização, a leitura da realidade se impõe, se a opção política é libertadora. (FREIRE; GUIMARÃES, 2010, p. 61)

As concepções de Freire e Brandão dão forças ao diálogo, ao trazerem à tona o olhar para o ser humano como sujeito em constante processo de humanização. Já que a sua realidade é incerta, ou seja, não está pronta e acabada, deve buscar suas realizações; e isto se dá a partir da educação. Ao tomar consciência crítica de si e do mundo, o indivíduo humanizado posiciona-se enquanto sujeito histórico.

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. (FREIRE, 2005, p. 83-84)

Sendo assim, o tomar a educação enquanto uma experiência comunitária fundamenta a necessidade de olhar os sujeitos no papel de atores do processo, assim como os espaços educacionais enquanto ferramentas metodológicas de construção de sentidos para os fazeres e os saberes. A educação constitui-se como parte da própria história do ser humano, que é ser no mundo e do mundo, carrega ideais, crenças, ofícios, uma cultura sua e que constrói junto com os seus, a fim de dar sentido a sua existência.

Portanto, como vimos, a educação perpassa por todos os espaços e constitui-se a depender do tempo e das relações entre os homens e mulheres e entre estes e o mundo. Nesse sentido, Freire afirma a sua esperança na educação ao propor a emancipação dos seus sujeitos por meio dela, fornecendo-lhes ferramentas para que se veja diante do mundo. Ao ver-se pertencente àquela realidade, inquiete-se diante das injustiças sociais e, empoderado, denuncie e anuncie uma realidade possível.

Freire (2005, p. 42) vê a práxis como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Enquanto que, em uma mesma perspectiva, Brandão utiliza-se da escuta, do diálogo e do ver-se no outro, recuperando o ser humano, a cultura do ser no mundo, como práticas pedagógicas determinantes em uma construção coletiva de saberes.

O processo dialógico, extremamente presente nas concepções de Freire e Brandão, fundamenta e auxilia o exercício de revisitar as experiências dos estágios em EJA, do curso de Pedagogia, no sentido de estabelecer diretrizes para percorrer os caminhos dos saberes construídos, confrontando-os com as práticas observadas que lhes dão materialidade.

Discutiremos as experiências educacionais presentes nas vivências dos estágios, utilizando como parâmetros os estudos de Freire e Brandão, em três vertentes: as ações pedagógicas – em que medida estas se relacionam às concepções de educação enquanto experiência comunitária –, o olhar para os sujeitos da EJA – vistos até aqui como determinantes para a efetividade da educação em seu caráter emancipador – e, por fim, os movimentos sociais e suas práticas – que afirmam uma identidade cultural a determinado grupo, ressignificam seus saberes e constituem-nos como sujeitos sociais.

3.1. EDUCAÇÃO ENQUANTO EXPERIÊNCIA COMUNITÁRIA A PARTIR DO OPRIMIDO

Ao discutir a educação enquanto experiência comunitária nos espaços escolares dos Estágios Supervisionados em EJA, seus desafios, limites e possibilidades, deparamo-nos com a necessidade permanente de confrontar práticas e teorias. Assim como Freire e Brandão, outros teóricos da educação vêm contribuir com essa reflexão, bem como as vivências nas próprias instituições escolares.

A educação popular é uma concepção educacional emancipadora que busca transformar a ordem social e o próprio sistema educacional, com suas próprias práticas, suas conceituações, suas pedagogias, suas metodologias e uma opção ética de transformação.

Nesse sentido, a educação de que falamos parte das significações que os sujeitos dão ao mundo, com o intuito de que eles construam sentidos e novas aprendizagens a partir do que já sabem.

A partir do olhar para os sujeitos da EJA, é possível perceber a variedade com que se deparam os educadores, ao assumirem uma turma dessa modalidade. As experiências de

Estágio Supervisionado trouxeram algumas definições desses sujeitos e ampliaram o olhar para as suas especificidades.

Em uma das escolas visitadas, pudemos perceber a preocupação dos educadores em construir práticas pedagógicas coerentes com a realidade dos educandos. A escola está localizada em uma comunidade, e direção e professores aproveitam para utilizar os fazeres da comunidade, seus modos de trabalho e de se relacionar, na formulação metodológica. Os saberes da pesca, do comércio informal, do manejar com a reciclagem de materiais, são tomados como base para a construção das aulas, que se voltam a questões problematizadoras de sua realidade. Educandos são vistos como pertencentes e agentes naquele cenário, e os saberes são construídos de acordo com a ideia que formulam do mundo, interagindo e problematizando a própria realidade.

O processo de ensino e aprendizagem é respeitado, a partir do momento em que se existe a atenção à visão de mundo dos indivíduos e estes são concebidos como sujeitos pensantes, capazes de construir saberes em suas interações.

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo* com as liberdades e não *contra* elas. [...] Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2005, p. 39)

A condição de ser histórico, que faz do homem um ser que se vive em constante revisitar-se, refletir e reorientar-se, agrega também ao processo educacional um caráter de inacabamento. Em comunhão com sua própria vida, com o outro com quem convive e interage, o ser humano constrói sentidos e garante a efetividade de sua cultura, ou seja,

A dinâmica da luta exige a prática da democracia, da crítica e da autocrítica, a crescente participação das populações na gestão de sua própria vida, a alfabetização, a criação de escolas e serviços sanitários, a formação de ‘quadros’ extraídos dos meios camponeses e operários, e outras tantas realizações que implicam em grande aceleração do processo cultural da sociedade. Tudo isso torna claro que a luta pela libertação não é apenas um fato cultural mas também um fator de cultura. (FREIRE; GUIMARÃES, 2010, p. 40 apud CABRAL, 1974, p. 136-137)

Em uma das visitas a outra escola da rede pública, percebemos a existência de uma gestão escolar que priorizava a união e participação de todos os educandos, educadores e

comunidade escolar. Nessa escola, todas as decisões são tomadas coletivamente e, para isso, parte-se de necessidades comuns, como o problema da violência, que era frequente e conseguiu-se contornar com o auxílio de todos nessa luta, com formulação de cartazes, rodas de diálogo, mutirão para reivindicar políticas públicas. Ou seja, o espaço escolar foi utilizado para a problematização da realidade da comunidade, sendo necessário dar-lhe voz – tiveram espaços de discussões do problema da violência, em que todos, em igual posição, falaram e ouviram – e escutar-lhe, para, a partir daí, pensar estratégias para intervenção, em que houvesse intensa participação e que fosse dada visibilidade aos sujeitos, e estes, conscientes, pudessem agir com o que tinham e sabiam, sentindo-se responsáveis pela transformação social que se requeria.

Dessa forma, o “saber surge e circula”. Surge também a “possibilidade de os seres vivos aprenderem não apenas diretamente *do* e *com* o seu meio natural, *naturalmente*, mas uns *com* os outros e uns *entre* os outros, *culturalmente*” (BRANDÃO, 2006, p. 7).

Além disso, refletimos sobre as relações estabelecidas entre educadores e educandos, que se estreitam à medida da convivência e da forma em que os primeiros despem-se de estereótipos e adentram a vida dos educandos, permitindo-lhes expressar-se e se colocarem enquanto sujeitos nesse processo, interrogando, sugerindo, acrescentando e produzindo novos saberes com a mediação do professor.

A intencionalidade é característica determinante de experiências que tenham viés educativo, sendo assim, ao tratarmos da EJA, precisamos observar a sua intenção enquanto garantidora de direitos sociais. Nessa perspectiva, as suas práticas precisam dar conta de uma tomada de consciência em torno desses direitos, em que o educador deve ter atenção às demandas dos educandos, concebendo a sala de aula como um dos espaços para interações, partindo de uma diversidade em que dialoga com o mundo e com os vários discursos construídos.

Ao perceber que os educandos trazem consigo uma história de vida, um gosto preferencial e uma posição diante do mundo, os educadores devem oportunizar-lhes diversas experiências educacionais, dando conta das especificidades de cada sujeito e possibilitando a construção coletiva de novos saberes que façam parte de seu mundo.

Para Freire (2005, p.41),

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa dos homens.

Ao fazer-se opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca.

Sendo assim, é tarefa do oprimido lutar para combater toda e qualquer forma de opressão e essa luta se dá no cotidiano das suas relações, nos momentos em que reflete sobre seus fazeres e saberes, que questiona a condição de opressão a qual é submetido. Essa reflexão acontece a partir da própria ação, e vice-versa, remetendo a práticas significativas, em que é perceptível uma intencionalidade, em que se vê o próprio sujeito incluído no processo e refletido através delas.

Freire (1989) defende a superação de toda forma de opressão através de uma educação libertadora, de forma participativa, democrática e autônoma. Segundo ele, o “[...] projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é, a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde” (p. 44).

Nesse sentido, a participação dos sujeitos na constituição dos movimentos de cultura popular tem muito a contribuir com o pensar experiências significativas na construção de práticas pedagógicas, observando seu caráter intencional e transformador de realidades.

Ao levarmos em consideração a intencionalidade presente nos movimentos sociais – bem próximos a nossa realidade –, a sistematização de suas práticas e efetividade de suas lutas, podemos tratar de ferramentas essenciais para um diálogo com os espaços educacionais instituídos, que aqui nos deteremos apenas na Educação de Jovens e Adultos.

Como já vimos, desde os tempos mais remotos o homem se utiliza de espaços coletivos para efetivar seus direitos e suas necessidades. Constrói família, redes de amigos e dinâmicas de trabalho, reivindica espaços, expressa pensamentos e vontades, garante a sobrevivência e constitui-se sujeito de si e do mundo. A partir desses espaços, os indivíduos constroem, junto à coletividade, mecanismos de superação de suas condições e transformam a realidade, seja de sua família, de seu bairro, de sua cidade ou país, de um grupo de pessoas as quais foi negado um direito ou vários.

Formal ou informalmente, as pessoas reúnem-se com uma intenção, um objetivo comum. Se tomarmos as experiências educacionais presentes nos movimentos de cultura popular como parâmetros, de fato nos depararemos com estratégias de educação popular. Estes movimentos têm seu objetivo, que é comum aos indivíduos que os compõem, e estes traçam, a partir dele, mecanismos de superação da condição a priori dos sujeitos – pobre, analfabeto, negro, homossexual, mulher, imigrante, trabalhador rural –, passando por

problematizações da própria realidade, para sair da consciência ingênua para a crítica. Ao observar que a sua condição foi determinada por diversos fatores, passa a enxergar uma saída para a condição de oprimido; e essa saída requer uma tomada de consciência e de mudança de posicionamento diante da realidade.

Em uma das experiências de estágio em EJA, identificamos alguns aspectos característicos da comunidade onde a escola estava inserida e foi proposto um projeto didático a partir deles. Buscamos trabalhar o empoderamento dos sujeitos a partir da tomada de consciência sobre a relevância social dos trabalhos exercidos pelos educandos.

A escolha do tema a ser trabalhado com os educandos do ciclo II de uma escola pública localizada em Cabedelo-PB, deu-se pela observação da aparente necessidade de apropriação do papel social dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, dando-se conta dos seus saberes e fazeres em uma perspectiva comunitária. Visando a conscientização dos educandos trabalhadores da EJA, pretendemos despertá-los para o empoderamento a respeito da importância dos trabalhos exercidos por eles, envolvendo a preservação ambiental, demanda bem característica daquela comunidade. Dessa maneira, tendo como foco central os sujeitos da EJA, procuramos incluí-los no processo e possibilitar a construção coletiva de saberes, forjando mecanismos para a tomada de consciência e a consequente transformação de sua própria história.

De acordo com Carrillo (2013, p. 27),

Por um lado, implica que uma reflexão pedagógica não deve se perguntar somente pelo como (metodologia), mas também pelo porquê (sentido) e o para quê (intencionalidades), pelo onde (âmbitos), pelo com quem (sujeitos educativos) e pelo quê (conteúdos). Por outro lado, construir uma pedagogia da educação popular exige necessariamente envolver os educadores populares como sujeitos capazes de refletir a partir de suas experiências e sobre elas.

A escola pública que entende a educação em uma perspectiva emancipadora, pautada na coletividade e na construção de saberes a partir das experiências dos sujeitos, deve constituir suas práticas em torno de um olhar para o todo que a compõe, pensando em como atender às necessidades dos envolvidos no processo, observando a história da escola, do bairro, da comunidade em que ela está inserida e de seus alunos, bem como a sua intencionalidade – suas metas, composição, o porquê, para que e para quem ela existe e trabalha.

Temos, então, a necessidade de fortalecimento dos sujeitos e das práticas comunitárias, valendo-se da educação como o alicerce para modificar a realidade social de injustiças e garantir o surgimento de novos caminhos comunitários.

3.2. EDUCAÇÃO ENQUANTO EXPERIÊNCIA COMUNITÁRIA NO DAR-SE CONTA DA EXISTÊNCIA DO OUTRO

Ao longo de todo o trabalho, dialogamos acerca da educação enquanto experiência comunitária, problematizamos concepções formuladas por diversos teóricos, em especial Freire e Brandão, no sentido de trilhar caminhos, sentidos e possibilidades de uma educação que demanda de uma realidade específica e caminha junto às necessidades de determinado grupo social.

Brandão (1982) – em *Lutar com a palavra* – sinaliza para essa educação que emana de uma realidade social, quando, em entrevista com Antônio Cícero de Souza, dá-se conta da existência de experiências comunitárias em que a educação está presente. Desde a escuta aos mais velhos e a observação de suas práticas, os sujeitos vão aprendendo o que ainda não sabiam, acrescentando o que lhes falta para suas necessidades e, assim, constroem novos saberes.

Enfim, tudo o que tem a ver com a educação, mesmo quando ela não seja ainda a educação pensada, prevista, formatada (tornada uma norma de ação) e realizada no seu lugar preferencial: a escola, segundo a sua versão ocidental, da Grécia até nós. (BRANDÃO, 2001, p. 6)

Assim, a educação popular encontra seu balizamento, de acordo com Brandão, no dar-se conta da existência do outro, na escuta do que ele tem a dizer. Ela acontece nos espaços em que convive um coletivo de indivíduos e onde estes constroem suas histórias de vida.

Cada sujeito tem uma percepção acerca dos outros e da vida. Portanto, ao pensarmos uma educação contextualizada com essas especificidades, é preciso estar atentos à diversidade conceitual em que educandos e educadores estão imersos, concebendo a sala de aula – na escola, em casa, na rua, nos corredores, entre outros espaços em que a educação se faz presente e agente – como um local de experimentos, no sentido de reorganizá-la de acordo com as reflexões sobre a própria prática e de modo a envolver os sujeitos que atuam sobre ela.

As ações pedagógicas devem ser organizadas de modo a priorizar os indivíduos e suas culturas, acreditando que o processo de ensino e aprendizagem, intrinsecamente, deva

respeitar os educandos e concebê-los como sujeitos pensantes, que constroem os saberes de acordo com a ideia que formulam do mundo, interagindo e problematizando a própria realidade.

Analisando um dos relatórios da disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão foi possível observar alguns problemas cotidianos da escola acompanhada, assim como verificar as soluções encontradas pela gestão para superá-los. Os problemas expostos foram: a ausência da família, o desestímulo do setor educacional e a falta de recursos financeiros, o despreparo de professores e desinteresse dos alunos, assim como a questão da violência presente na escola. Como forma de solucionar ou, no mínimo, amenizar esses problemas, realizam-se formações continuadas de professores e gestores, promovem-se atividades com a participação da família e da comunidade, bem como se recorre a outros profissionais da área de educação e à própria Secretaria de Educação.

Dessa forma, observa-se um olhar para os indivíduos que estão envolvidos nessas práticas, ou seja, a escola orienta seus fazeres a partir do sentido de pertencimento dos sujeitos, como Brandão coloca em seus escritos, ao orientar-nos para a escuta e para o diálogo, para o “dar-se conta da existência do outro”.

Nessa mesma escola, foi realizada uma entrevista com uma das gestoras que, a partir de sua fala, orienta as nossas discussões, apresentando indícios de construção de uma educação institucionalizada que opera em favor dos sujeitos. Ao ser questionada sobre as atribuições de uma “boa” gestão, a entrevistada responde a partir do entendimento que a escola pública não tem um dono e que a gestão precisa ser democrática, partindo da construção de um planejamento estratégico e participativo. Segundo ela, o diálogo com educandos, educadores e comunidade precisa ser frequente e, nesse caso, a gestão precisa saber ouvir o outro, conhecer a sua função e estar ciente dos processos de organização escolar, para que a principal meta seja atendida, que é a educação de todos, priorizando o caráter pedagógico como forma de garantir que se cumpram as políticas públicas na educação.

As experiências de Estágio Supervisionado apontam para a necessidade de se haver uma escuta, não só dos educadores com relação aos educandos, como também do próprio sistema educacional para com as instituições escolares, dos gestores para com os professores, funcionários, comunidade.

Nas vivências dos estágios percebemos momentos de escuta do outro, de rodas de diálogo para se definir estratégias, metodologias ou mesmo como iniciar um momento de reunião. Nas duas escolas onde foram realizados os estágios, observamos tentativas de pôr em

prática aquilo sobre o que tanto se discute em reuniões de pais: o combate à evasão escolar. As conversas giram em torno do que pensar para efetivar a permanência dos alunos da EJA em sala de aula, chegando-se à conclusão de que é preciso pensar estratégias de motivar o educando, fazendo com que ele veja interesse em estar naquele espaço.

Nesse sentido, Freire e Brandão, ao atentarem para a existência do outro enquanto ser pensante e sujeito social, são referendados para embasar as discussões, sugerindo caminhos para aproximação com o outro, para o despertar de suas potencialidades e para o empoderamento diante da realidade.

Freire utiliza-se de experiências concretas da sua própria vida para justificar a necessidade de dispor subsídios para que o indivíduo veja-se enquanto oprimido e perceba-se em um cenário de profundas injustiças sociais, mas compreenda-se capaz de transformar a ordem das coisas, questionando, sugerindo e colocando-se como autor da sua história. Assim como Brandão que enxerga no diálogo a oportunidade de conhecer o outro e adentrar às suas especificidades, dando-se conta das suas necessidades e impressões sobre o mundo, a fim de despertar para a emancipação.

CONSIDERAÇÕES

O trabalho tratou de apresentar caminhos para discutir a concepção de educação enquanto experiência comunitária na educação popular, baseados no estudo de algumas obras de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, ampliando o debate acerca da existência e da necessidade de um Pensamento Pedagógico voltado para a emancipação e consequente transformação da sociedade.

A pesquisa teve como objeto de estudo a educação como experiência comunitária em uma perspectiva emancipatória de sujeitos, encontrando seu balizamento em educação popular. Dessa forma, no intuito de enxergar e apresentar novas possibilidades de execução desse pensamento em situações práticas, foram tomados como ponto de partida os Estágios Supervisionados em Educação de Jovens e Adultos do curso de Pedagogia, cabendo salientar que a pesquisa deve ter caráter permanente, no sentido de permitir uma compreensão dos tempos e espaços em que ela se insere, assim como dos sujeitos que interagem e atuam no universo pesquisado.

Sabemos que a educação acontece nos mais variados espaços e tempos, a depender das relações estabelecidas entre os sujeitos. Por isso, é preciso refletir sobre o modo como se dá, percorrendo os caminhos do pensar, sentir e agir desses sujeitos, revisitando a maneira com que estes saberes são construídos, decodificados e aplicados na vivência de suas práticas cotidianas.

Nessa certeza de que existe uma educação que ensina ao povo um saber que não é o seu, que não serve às suas demandas e que só reproduz as desigualdades e injustiças, é preciso pensar mecanismos para se garantir ao povo o que é do povo, pensando seus modos de vida, sua cultura, suas dificuldades e necessidades.

Dessa maneira, autores como Freire, Brandão e Carolina Maria de Jesus contribuem para o estudo a partir de suas obras – e de suas vidas – em que concebem uma educação que parte da realidade dos sujeitos, da escuta de suas demandas, do diálogo com o seu mundo e seus espaços, aproximando-se das suas marcas, daquilo que lhes falta, das injustiças, das exclusões, das reivindicações, de seus direitos básicos.

Ao estudar essas teorias, foi possível perceber a urgência de se desenvolver uma discussão nesse sentido, priorizando a formulação de um pensamento que emane do povo, essencial para a construção de pilares que representem os sujeitos em suas especificidades.

Partindo de uma necessidade aparente de que se tenha uma educação para o oprimido, que compreenda as suas vivências, seus limites, que se entenda como responsável pela humanização desse sujeito, possibilitando-lhe subsídios para que problematize a própria realidade e, na luta por transformar a situação desses sujeitos, é que se encontra na educação uma saída, um espaço decisivo para a concretização de um Pensamento Pedagógico que encontre o seu rumo na educação popular, partindo de experiências comunitárias de educação.

A partir de discussões e questionamentos apontados por todo o trabalho, que nos permitem a tomada de um posicionamento acerca da efetividade desse direito à educação, pensado em um sentido mais amplo, que envolve o direito à própria vida, a expressar-se, a se posicionar, a pertencer-se, a autobiografar-se, que compreende o tornar-se homem e mulher, foi possível conceber um pensamento sobre educação que inicia pelo que o povo já sabe, que se fundamenta na construção dos saberes junto aos sujeitos e, portanto, no ensino útil às suas realidades e especificidades e que se revela no cotidiano de sua gente.

Portanto, o estudo foi essencial para a constituição de um pensamento pautado nos sentidos e nas significações de mundo que se forjam a partir de desejos comuns, de lutas cotidianas e histórias vivenciadas no coletivo de sujeitos. Sendo assim, a educação da qual falamos é construída e alicerçada em bases comuns de justiça e de direitos básicos garantidos através do olhar para os sujeitos, do incentivo das práticas presentes no interior da vida comunitária, do ensino útil à sistematização de garantias ao desenvolvimento, ao empoderamento e à tomada de consciência e de ação diante do mundo.

O saber só pode ser classificado como tal a partir do momento em que transforme o sujeito e que este desfrute das experiências vividas conforme cada transformação, conduzindo-o a ser protagonista de sua própria história e todas as vezes em que perceber que está do lado da “maioria”, o opressor veja-se enquanto oprimido e pense ser esta a hora de parar para refletir mais um pouco e se coloque como indivíduo dotado de direitos negados e sujeito a injustiças constantes, sendo capaz de tomar posição diante dessa realidade.

A educação enquanto experiência comunitária em educação popular remete-nos a vivenciar desafios, avanços e possibilidades de transformação social, nessa perspectiva, somos conduzidos a ressignificar nossa própria prática enquanto estudantes do curso de Pedagogia e enquanto pensadores da educação, passando dos estereótipos entendidos como naturais e que não passam de ideologias propagadas por setores dominantes da sociedade, para a formulação de uma nova ótica concebida a partir de um olhar mais humanizado.

REFERÊNCIAS

- BEM, Arim Soares do. **A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1137-1157.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A comunidade tradicional. In: **Cerrado, Gerais, Sertão: comunidades tradicionais dos sertões roseanos**. Montes Claros: 2010 (Relatório de Pesquisa).
- _____. **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- _____. O processo Geral do Saber. In: **O que é Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 17-32.
- _____. **O que é educação**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1988.
- _____. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- _____. **Sobre Teias e Tramas de Aprender e Ensinar – anotações a respeito de uma antropologia da educação**. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v. 26, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Antônio Cícero de Souza. **Lutar com a Palavra: escritos sobre o trabalho do educador**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- CARRILLO, Alfonso Torres. A Educação Popular como prática política e pedagógica emancipatória. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CARVALHO, Marlene. **Primeiras letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares**. São Paulo: Ática, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- _____. A Alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua: compreensão de sua visão crítica. In: **Ação Cultural para a Liberdade – e outros escritos**. RJ: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. 2. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Vivendo o preconceito e a condição de analfabeto. In: **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

LANDER, Edgard (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

MACEDO, Eunice *et. al.* **Revisitando Paulo Freire:** sentidos na educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Zanini. **Colonialidade e insurgência:** contribuições para uma pedagogia latino-americana. Revista Lusófona de Educação, 24, 2013.

_____. **Pensamento pedagógico latino-americano.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Fontes da Pedagogia Latino-americana:** uma ontologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.