

Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida

	TÍTOL	Autors
1	AS MULHERES E O CONHECIMENTO	<i>Verone Lane Rodrigues José Eustáquio Romão</i>
2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO DISCURSO LEGAL AO REAL	<i>Maria José Poloni</i>
3	PAULO FREIRE Y LOS ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL	<i>Alejandro Barranquero (Universidad de Málaga)</i>
4	(ECO)PEDAGOGIA DA ESPERANÇA	<i>Flávio Boleiz Júnior</i>
5	A PALAVRA TECENDO LAÇOS: DA NOMEAÇÃO À CRIAÇÃO	<i>Flander de Almeida Calixto Maria Inez Della Vecchia Giannelli</i>
6	UMA EXPERIÊNCIA DE POLÍTICA DE DESCENTRALIZAÇÃO FINANCEIRA EM ESCOLA PÚBLICA “CABANA” NO BRASIL	<i>Dr^a Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos</i>
7	“UN PROCESO DE CONCIENTIZACIÓN PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA”	<i>Nancy Leticia Hernández Reyes</i>
8	IO, MIO PADRE E PAULO FREIRE, UNA RIFLESSIONE “FREIRIANA” SULLE OPPRESSIONI OCCIDENTALI.	<i>PAOLO VITTORIA (Università di Napoli-Italia)</i>
9	A PESAR DE PADECER LA ESCUELA... LA BELLEZA DE CRECER JUNTO A VERDADEROS EDUCADORES (7)	<i>Alberto Moreno Doña; Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central, Chile</i>
10	ÃO BIMODAL: APRENDER COMO AÇÃO DIALÓGICA PARA A LIBERDADE E A CONSCIÊNCIA	<i>Suely Scherer, Centro Universitário de Jaraguá do Sul – UNERJ; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP</i>
11	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UMA UTOPIA POSSÍVEL?	<i>Yara Pires Gonçalves</i>
12	A CONTRACORRENT: UNA EXPERIÈNCIA D’UN MESTRE A LA UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓ	<i>Enric Ramiro, Universitat Jaume I de Castelló</i>
13	UNA LLUITA D’IL·LUSIO A UN CENTRE D’ESO	<i>Enric Ramiro, IES Guadassuar (la Ribera) – Universitat Jaume I de Castelló</i>
14	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	<i>Izabel Christina Marques – MSc</i>
15	EDUCACION PARA EL CONFORMISMO, LA RESISTENCIA Y LA AUTO-DETERMINACIÓN	<i>Azril Bacal, Instituto Paulo Freire Departamento de Sociologia, Uppsala University; Visiting Fellow (CRER), Universidad de Warwick, Coventry, UK CETAL, Uppsala, Suecia</i>

16	PESQUISA DA REALIDADE: O DIÁLOGO COMO PRINCÍPIO ESTRUTURANTE E COMO POSSIBILIDADE DE (RE) SIGNIFICAÇÃO DE ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE.	<i>Gomercindo Ghiggi Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet</i>
17	PAULO FREIRE: UMA BIOBIBLIOGRAFIA A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO POPULAR	<i>Gomercindo Ghiggi</i>
18	CONTEXTOS DE DIÁLOGO, CONTEXTOS DE CAMBIO. ALGO CAMBIA CUANDO HABLAMOS DE DEPORTE ESCOLAR	<i>Rekalde Rodríguez, Itziar Vizcarra Morales, M^a Teresa Macazaga López, Ana M^a</i>
19	AÇÕES INCLUSIVAS NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS DOCENTES E DISCENTES: CONFLUÊNCIAS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA FUNDAMENTAL	<i>Neusa Maria Marques de Souza - Prof^a Dr^a Departamento de Educação – UFMS-CPTL. Ana Lúcia Espíndola – Prof^a Dr^a do Departamento de Educação – UFMS-CPTL.</i>
20	RESISTENCIA DEL DOCENTE FRENTE A LA EDUCACIÓN BANCARIA	<i>María del Carmen Saldaña Rocha Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional</i>
21	LA PRÁCTICA DOCENTE NO CONVENCIONAL DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA DE PAULO FREIRE	<i>Dra. Isabel Elena Peleteiro Vázquez Fundadora y Coordinadora de la Línea de Investigación en Pedagogía Social Universidad Pedagógica Experimental Libertador</i>
22	EL NÚCLEO GNOSEOLÓGICO, LA ÉTICA Y LA CONCIENTIZACIÓN EJES DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DESDE PAULO FREIRE	<i>Prof. Rosa María Pérez de Santos Fundadora y Coordinadora de la Cátedra Paulo Freire y la Americanidad (Universidad Central de Venezuela</i>
23	O PERCURSO DE VELHOS APRENDIZES: A EMANCIPAÇÃO ATRAVÉS DO ESPAÇO ESCOLAR	<i>Rita de Cássia M. T. Stano</i>
24	APRENDER A APRENDER: UNA SEDUCCIÓN PARA AFIRMAR LA ESCUELA BURGUESA	<i>ALMEIDA, José Luís Vieira de Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE; Departamento de Educação – Campus de São José do Rio Preto – Universidade Estadual Paulista – GRUBISICH, Teresa Maria Academia da Força Aérea AFA; Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários – Campus de Araraquara – Universidade Estadual Paulista –</i>
25	CUOTAS PARA ESTUDIANTES NEGROS EN LAS UNIVERSIDADES BRASILEÑAS: UNA PROPUESTA DE INCLUSIÓN	<i>José Marcio Augusto de Oliveira, Profesor de la Universidad Federal de Alagoas – Brasil; doctorando en Estudios Sociales y Políticos de la Educación, Universidad de Valencia</i>
26	COEDUCACIÓN Y ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL CRÍTICA FRENTE A LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA REPRESENTACIÓN CULTURAL DE “LA MUJER”.	<i>Jorge Belmonte Arocha y Silvia Guillamón Carrasco. Universitat de València.</i>
27	VIOLENCIAS QUE OPRIMEN Y RESISTENCIAS QUE EMANCIPAN: LOS ESTUDIOS CULTURALES COMO FUENTE DE CONCIENCIA CRÍTICA PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.	<i>Jorge Belmonte Arocha y Silvia Guillamón Carrasco. Universitat de València.</i>

28	AMOR, ESPERANÇA E EDUCAÇÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO POPULAR NA AMAZÔNIA	<i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira – UEPA Tânia Regina Lobato dos Santos – UEPA</i>
29	LAS SILENCIOSAS MUTACIONES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS Y LOS POSIBLES ESPACIOS DE RESIGNIFICACIÓN EMANCIPATORIA	<i>Dr. Guillermo Pérez-Gomar Brescia. Universidad de Los Lagos - Chile.</i>
30	A ÉTICA DA VIDA E A ESCOLA: O OUTRO, O DIÁLOGO E A PARTICIPAÇÃO	<i>Gilcia Maria Salomon Bezerra Mouallem</i>
31	REAFIRMANDO O LUGAR DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL PELO EXERCÍCIO EMANCIPATÓRIO NO SOCIAL	<i>Rita de Cássia M. T. Stano Gilcia Maria. Salomon M. Bezerra.</i>
32	CATEGORIAS FREIRIANAS NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	<i>Elza Cristina Giostri</i>
33	O LUGAR DA INTERDISCIPLINARIDADE RESSIGNIFICADA NO DISCURSO DE PAULO FREIRE, NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR, COMO UM DISPOSITIVO DE AÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	<i>Maria de Fátima Gomes da Silva</i>
34	A PROFISSIONALIDADE, OS SABERES E A AUTONOMIA DOCENTE: UMA LEITURA FREIRIANA	<i>Maria José Oliveira Duboc UEFS – CEEALE/ Cuba Solange Mary Moreira Santos UEFS - PUC/SP</i>
35	LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN CONTINUA COMO HERRAMIENTA DE DESARROLLO INTEGRAL DE LOS TRABAJADORES	<i>María Josefa Cabello Martínez Belén López Martínez</i>
36	LA INVESTIGACIÓN SOCIAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO A PARTIR DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN CONTINUA EN/DESDE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES	<i>Jorge Ruiz Morales</i>
37	EL OCIO EN LA ESCUELA, UNA ACCIÓN POSIBILITADORA Y TRANSFORMADORA	<i>Gonzalo Jaramillo D, Magíster en Educación. Victor Molina; licenciado en Educación Física. Fernando Tabarez. Licenciado en Educación Física; Saúl Franco. Licenciado en Educación Física. Especialista en filosofía</i>
38	CARTOGRAFÍAS DE VIAJE PARA UN PENSAMIENTO IRREVERENTE. POSIBILIDADES DE LA PEDAGOGÍA FREIREANA PARA EL DESARROLLO DE UNA TEORÍA SOCIOCULTURAL DEL APRENDIZAJE	<i>Eduardo Fernández Rodríguez. Facultad de Pedagogía. Universidad de Oviedo</i>
39	PEDAGOGIA DO OPRIMIDO – UM PROJETO ILUMINISTA	<i>Verbena Laranjeira Pereira</i>
40	EXPRIMIR-SE, SER ESCUTADO, ENGAJAR-SE: PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO FORMAIS DE JOVENS EM SALVADOR-BAHIA	<i>Denise Helena Pereira Laranjeira</i>

41	FREIRE E GIROUX: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA NO SÉCULO XXI	<i>Maria Noemi Gonçalves do Prado (*) Mestranda pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- Programa Educação-Currículo</i>
42	REFERÊNCIAS FREIREANAS PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES	<i>Adriana Regina de Jesus Santos, Elda Damásio de Oliveira, Francisca Gorete Sepulveda, Lourdes de Fátima P. Possani, Salomão Mufarrej Hage</i>
43	DA DETERMINAÇÃO ECONÓMICA DA EDUCAÇÃO À POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO – PAULO FREIRE NA FRACTURA DA MODERNIDADE PARA A PÓS-MODERNIDADE	<i>Joaquim Jorge Moreira da Silva, Portugal</i>
44	HISTORIA Y UTOPIA: ¿CÓMO ARTICULAR ESTOS CONCEPTOS EN UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN?	<i>Idoís Fernández y Maite Arandia. Euskal Herriko Unibertsitatea</i>
45	EDUCACIÓN Y CONCIENTIZACIÓN EN UN MUNDO GLOBALIZADO	<i>Pablo Cortés</i>
46	LAS RELACIONES FORMACIÓN-EMPLEO: UNA INVESTIGACIÓN EN PROCESO CON TRABAJADORES JÓVENES DE BAJA CUALIFICACIÓN	<i>María Josefa Cabello Martínez y Liliana Ramírez Fortes, Universidad Complutense de Madrid/ Asociación Cultural DOLMUS</i>
47	LA EXPERIENCIA DE HACER ACOGIDA	<i>JOSÉ EDUARDO SIERRA NIETO - ESTHER CAPARRÓS MARTÍN</i>
48	RELAÇÕES DE TRABALHO E IDENTIDADE PROFISSIONAL	<i>Alberto Albuquerque Gomes</i>
49	AUTONOMÍA DESFIGURADA: EL CASO DE LA REFORMA UNIVERSITARIA BRASILEÑA	<i>Regina Célia Habib Wipieski Padilla</i>
50	ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS Y CONCIENTIZACIÓN	<i>Teresa García Gómez</i>
51	¿QUÉ HACEMOS CON LA EDUCACIÓN PARA CONSTRUIR UNA CIUDADANÍA MULTICULTURAL?	<i>César Cascante Fernández. Universidad de Oviedo</i>
52	EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FEIRA DE SANTANA: DIALOGANDO COM PAULO FREIRE	<i>Antonilma Santos de Almeida Castro Solange Lucas Ribeiro Marilda Carneiro Santos Isa Maria Carneiro Gonçalves Edinalma Rosa Oliveira Bastos</i>
53	POR UNA PEDAGOGÍA HUMANIZADORA ADEMÁS DE LA DOCENCIA	<i>Suzete Terezinha Orzechowski Maestra en Educación, Grupo de Investigación “Educación y Trabajo”, Unicentro- Guarapuava - Paraná-Brasil</i>
54	SABERES PREVIOS Y EDUCACIÓN. BUSCANDO UN RECONOCIMIENTO DESDE EL GÉNERO Y LA CULTURA	<i>Patricia Ruiz Bravo L, Jose Luis Rosales, Eloy Neira</i>
55	EL PODER DE LA CARTOGRAFÍA DEL TERRITORIO EN LAS PRÁCTICAS CONTRAHEGEMÓNICAS	<i>Habegger Sabina, Mancila Iulia, Serrano Eduardo</i>
56	REFLEXÕES DE FREIRE SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL	<i>Alfredo Dib</i>

57	PRÁCTICAS DE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD EN LA RELACIÓN UNIVERSIDAD-COMUNIDAD	<i>Prof. María de Lourdes Lara Hernández Universidad de Puerto Rico en Humacao Puerto Rico</i>
58	LOS PROFESORES DE PRIMARIA EN BRASIL: SU PERFIL Y SUS CONDICIONES GENERALES DE TRABAJO	<i>Ana Maria Vergne de Morais Oliveira Becaria de CAPES/MEC- Brasil/Profª de la Universidad Federal de Alagoas Alumna del Programa de Doctorado en Estudios Sociales y Políticos de la Educación/Universidad de Valencia</i>
59	UM DESIGN DE CURRÍCULO PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR (A): APORTES DA PEDAGOGIA FREIREANA	<i>Diva Spezia Ranghetti</i>
60	TRABALHO DOCENTE, GÊNERO E QUESTÕES NASCENTES: FIOS E BORDADOS QUE SE COSTURAM	<i>Reis, Maria Amelia Reis (FCT/UC-PT) & Rabelo, Amanda (FCT/UA-PT)</i>
61	FORMAR CIUDADANOS – DESDE UNA PERSPECTIVA FREIREANA-	<i>Nora Novelar, UCV</i>
62	LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA ESCUELA – CONTRIBUCIONES DEL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE PARA LA SUPERACIÓN DE DESAFÍOS	<i>Ednilson Guioti Jordi Quintana Albalat</i>
63	PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO DIALÓGICA E TRANSFORMADORA	<i>Maria de Fátima Hanaque Campo, Saviana Matos Reis</i>
64	APROXIMAÇÕES TEÓRICAS SOBRE ÉTICA E CURRÍCULO: UMA REFLEXÃO SOBRE PAULO FREIRE A PARTIR DE DUSSEL	<i>JOSGRILBERT, Maria de Fátima V. KAVESKI, Flávia Cavalcanti G. FECLPP MS/ Brasil</i>
65	MAPAS VIRTUAIS Y EL IMAGINARIO COLETIVO	<i>Margareth de Fátima Maciel Universidad Estadual del Centro Oeste – UNICENTRO Guarapuava – Paraná - Brasil</i>
66	IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOS ALUNOS/ PROFESSORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA EM UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA.	<i>MELLO, Lucrecia Stringhetta - UFMS – CPTL -</i>
67	GOVERNO ELETRÔNICO, TELECENTRO E MOVA-DIGITAL: A HISTORICIDADE E A ALFABETIZAÇÃO DIGITAL	<i>CHIUMMO, Ana – PUC-SP – MENGALLI, Neli Maria – PUC-SP – Educação de Pessoas Jovens e Adultas</i>
68	LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL: TECNOLOGÍA Y DIÁLOGO	<i>Clara M. Chu, Associate Professor UCLA Department of Information Studies José Rodolfo Hernández-Carrión, Professor T.U., Department d'Economia Aplicada, Universidad de Valencia</i>
69	PERSONAS CON DISCAPACIDAD: SITUACIÓN DE OPRESIÓN EN LA HISTORIA Y EL ROL DE LA EDUCACIÓN EN EL CAMINO DE LA ENMANCIPACIÓN	<i>Prof. Beatriz Celada</i>
70	TRABAJO DOCENTE Y MERCADO. TRAPICHEANDO CON EL CONOCIMIENTO	<i>José Ignacio Rivas Flores DPTO. DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DE MÁLAGA</i>

71	¿VIVIR PARA ENSEÑAR O ENSEÑAR APRENDIENDO A VIVIR?	<i>Analia Elizabeth Leite</i>
72	¿SON LOS PRESUPUESTOS PARTICIPATIVOS UNA FORMA DE DESARROLLO EN ÁREAS URBANAS?	<i>Emilio Lucio-Villegas Ramos y Ana García Florindo, Instituto Paulo Freire de España</i>
73	REORIENTAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FUNDAMENTOS EM PAULO FREIRE	<i>Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani Francisca Gorete Sepulveda</i>
74	EDUCACIÓN, MULTICULTURALISMO Y MOVIMIENTOS SOCIALES	<i>Maria da Glória Gohn- UNINOVE-S.Paulo/ Brasil</i>
75	(RE) PENSANDO OS CAMINHOS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA: SEUS SABERES E MEMÓRIAS	<i>Maria Eugênia C. de la Roca⁴⁴ Departamento de Ciências da Educação/Universidade de Aveiro</i>
76	EDUCACIÓN DE ADULTOS PARA EL TRABAJO CHILE Y EL MODELO DE EDUCACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO MÉXICO	<i>Jorge Jeria Leticia Placencia</i>
77	HISTÓRIA, CRISE AGRÁRIA E OS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO.	<i>Carlos BAUER. UNINOVE</i>
78	O PAPEL DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO - UM COMPROMISSO POLÍTICO COM A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	<i>BAUER, Carlos. UNINOVE</i>
79	EDUCAÇÃO E COMPLEXIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINAR E APRENDER A VIVER	<i>Izabel Petraglia</i>
80	PROFISSÃO DOCENTE, PRÁTICAS ESCOLARES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.	<i>Prof^a Dr^a Ivanise Monfredini</i>
81	NUEVOS PASOS EN LA EDUCACIÓN EN CIUDADANÍA Y EN PARTICIPACIÓN DESDE EL PROCESO DE LOS PRESUPUESTOS PARTICIPATIVOS CON NIÑ@S, CHAVALS/AS Y JÓVENES DE SEVILLA.	<i>Jorge Ruiz Morales Rocío Valderrama Hernández Mercedes Rubio Juárez Carolina Montero Revuelta Dolores Limón Domínguez José Luis Carrasco Calero</i>
82	A CORPOREIDADE NO ESPAÇO PEDAGÓGICO – UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO.	<i>Prof. Dr. José J. Queiroz – Mestrado em Educação da UNINOVE.</i>
83	A VIA DO CONHECIMENTO COMO RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	<i>Nisia Floresta</i>
84	PRECONCEITO, ESTEREÓTIPO, ESTIGMA: CHAVE DA EXCLUSÃO?	<i>DIAS, Elaine T. Dal Mas</i>
85	A REFORMA DO PENSAMENTO E A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA	<i>Cleide Rita Silvério de Almeida Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE São Paulo – Brasil</i>

86	CAMINHOS CRUZADOS: ENTRE OS ESTUDANTES AFRICANOS NO ALGARVE E O NÚCLEO DO ALGARVE DO INSTITUTO PAULO FREIRE DE PORTUGAL	<i>Joaquim do Arco e António Fragoso Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve</i>
87	ALGUNAS IDEAS SOBRE LA EDUCACIÓN CULTURAL COMO TAREA CRÍTICA	<i>Carmen Ochoa Palomo, Grupo de Investigación Educación de Personas Adultas y Desarrollo, Universidad de Sevilla</i>
88	APOSTANDO POR LA DEMOCRACIA DESDE LA UTOPIA. EL LEGADO PEDAGÓGICO DE FREIRE A LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA A COMIENZOS DEL SIGLO XXI	<i>Dra. Virginia Guichot Reina Universidad de Sevilla</i>
89	TRES EJES, TRES ETAPAS EN LA FILOSOFÍA DE FREIRE. UN ENFOQUE INTEGRADOR	<i>Nira May, Universidad de Jerusalem</i>
90	EL PAPEL DE LA FORMACIÓN EN LA EMANCIPACIÓN DE JÓVENES DE BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR	<i>María Josefa Cabello Martínez Francisco Javier Ramos Pardo</i>
	LABORATORIO DE EXPERIENCIAS Gandalf y CEA Vallecas. Una propuesta de trabajo en la nueva civilización	<i>Ma Milagros Montoya Ramos</i>

A palavra tecendo laços: da nomeação à criação

Flander de Almeida Calixto¹
Maria Inez Della Vecchia Giannelli²

A palavra em Paulo Freire tornou-se um instigante tema de pesquisa desde o momento que comecei a ter contato com o pensamento lacaniano na psicanálise do campo freudiano. O leitor de pronto, perguntar-me-ia: “o que dois autores, com obras tão díspares, do ponto de vista epistemológico, teriam a ver um com o outro?”

E eu responderia que venho percebendo a importância, por um lado, dos conceitos lacanianos na relação entre consciente e inconsciente e, por outro, do processo de elaboração da linguagem, um importante sistema organizado imprescindível à prática educativa, que foi uma preocupação de Paulo e Elza Freire na época do projeto de alfabetização dos anos 1960.

Depois do século XVII, passou-se a ver o mundo pela lente da razão. A humanidade descolou-se do obscurantismo da idade média, tendo acesso ao conhecimento, trazido pelas Luzes Iluministas, — a era da deusa razão. A sociedade ocidental recusou-se a pensar o mundo pela metafísica. Creditou-se ao deslumbre revolucionário trazido pelo conhecimento, um intenso poder, fazendo das ciências um escudo impenetrável a toda forma de subjetividade.

A euforia revolucionária logo recriou opressão, seu lado perverso, manifesto na organização econômica da nova ordem. Houve até quem pensasse em tornar o conhecimento uma religião, — foi o que sonhou August Comte com as sociedades positivistas. Dividiu-se o mundo entre os pensavam a transformação da natureza, e os que faziam o pensado pelos primeiros, estabelecendo uma hierarquia entre os trabalhos intelectual e manual conforme Marx & Engels conceituaram ao

¹ Flander de Almeida Calixto. – integrante da equipe do IPF-Brasil, professor universitário, assistente social, educador popular, doutorando pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Brasil . Área de concentração da tese: Didática, teorias de ensino e práticas escolares. Tese em curso: *A palavra em Freire e a palavra em Lacan: um percurso pela linguagem*, 2006).

² Maria Inez Della Vecchia Giannelli – professora universitária, pedagoga, coordenadora do projeto de escolarização para crianças com câncer Associação Pró-Hope, doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Brasil. Tese: *Atendimento pedagógico domiciliar: uma escuta para tecer laços* (2004).

tempo do Manifesto Comunista.

A humanidade experimentou, nos últimos três séculos de sua história, uma permanente experiência de redução do tempo gasto para a transformação da natureza. Os processos de inovação tecnológica encurtaram o tempo para a produção de artifícios novos decorrentes da otimização do saber fornecido pelas Ciências. Esses avanços trouxeram importantes conquistas para a qualidade de vida, mas, beneficiaram apenas um conjunto menor de pessoas, as que detinham os meios de produção e o poder que o grande equivalente-geral-das-trocas — o dinheiro—, lhes proporcionava. À margem de todos esses benefícios proporcionados pelo conhecimento permaneceu a grande maioria das populações, sem o acesso a bens e serviços que a nova era produzira, — uma consequência contraditória da Revolução Francesa, que trocou um “poder-sobre”³ por outro. *A sociedade burguesa moderna (...) limitou-se a estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das anteriores.* Marx & Engels, (1848). Derrubou-se uma estrutura de injustiça social, mas criou-se outra.

Ao longo da história humana, várias foram as guerras e revoluções que a humanidade experimentou na busca por libertação, e, foram encharcadas com o sangue de muitos em decorrência da ganância e sede de poder de uns poucos. Nenhuma delas foi capaz de desconstruir o eixo da opressão de uns sobre outros. É um fato incontestável, o mal-estar frustrante em face de toda a tecnologia e conhecimento que produzimos como sociedade, não conseguir democratizar mínimos sociais como a dignidade e a cidadania.

O não-saber passou a ser o estigma manifesto de ignorância, o lugar do ser-menos. Não foi ao acaso que Lacan assombrou Lucien Goldman, embasbacado com a reação dos estudantes no maio de 1968, ao contestá-lo, afirmando que “*as estruturas não haviam descido às ruas*”⁴! As estruturas não haviam deixado sua altitude elitista sensibilizadas com uma manifestação popular de recusa ao modelo, —era preciso mais!

³ “Poder-sobre” é uma idéia de Holloway, J.(2003) que diz que o poder sempre se estabelece em qualquer tipo de relação inter-pessoal. O que oprime não é o poder ou sua troca, mas o estabelecimento de algum tipo específico de “poder-sobre”, quer dizer, poder-sobre-o-outro.

O “maio de 1968” representa um sinal dentre outros, do esgotamento do altar sagrado do saber que a “modernidade líquida”⁵ expôs não demonstrar sua incapacidade de responder à demanda da maioria, que vem apostando há três séculos numa era de “liberdade, igualdade e fraternidade”. Uma era que não chegou, apesar de toda uma seqüência de descobertas e avanços científicos. O homem e a mulher continuam famintos, doentes, sem trabalho e a margem da maior parte dos benefícios sociais, de todo progresso, avanço das ciências e do trabalho humano.

É nesse mundo complexo, que o médico psiquiatra e depois, psicanalista Jacques Lacan (1901-1981), recupera o ensino de Freud. Ele recusa a base anglófona de interpretação do freudismo na perspectiva do “sentido” e, instaura um modo de fazer a psicanálise, identificada ao campo freudiano, pela restituição do conceito de inconsciente num paradigma do “fora de sentido”, preservando os princípios da livre-associação por parte do paciente e da escuta analítica. O ensino de Lacan particiona-se em Primeira e Segunda Clínicas, não havendo rupturas de uma pela outra, senão encadeamentos, conforme Miller nos esclarece no Seminário *O lugar e o laço* “ (2001).

Na Primeira Clínica o eixo é a volta a Freud que vai se estabelecer por uma recuperação do conceito do inconsciente freudiano, numa perspectiva ainda de sentido. Na Segunda Clínica, a partir do Seminário 11, Lacan inicia o descolamento de Freud e caminha pelos próprios passos numa nova topologia, —é o inconsciente pulsátil que se abre e fecha e o nó borromeano.

Em Paulo Freire, vamos perceber que houve uma tentativa de alguns de seus estudiosos classificarem sua obra em fases ou momentos baseando suas posições no sentido. Na pesquisa, percebemos que estas tentativas embaçam a característica dialética de seu pensamento. Concordamos com Beisiegel (1982) que defende claramente essa continuidade não fragmentada, em função de que o pensamento do educador foi se moldando às situações novas que surgiam no exercício de sua praxis educativa. Esse ponto é a uma referência que nos chamou a atenção comparando os dois autores,— não há semelhanças na epistemologia, mas no modo dialético de conduzir o processo de estruturação do pensamento de ambos, em que, eles se pautaram por uma

⁴ DOSSE, F. 1994, p.149

praxis. A continuidade do ensino de Lacan é o que dá à sua obra, um novo “*organon*”, que pode ser simbolizado pela topologia na Banda de *Möbius*: há “o dentro” e, “o fora”, que são dimensões distintas, mas contínuas pela sua natureza praxiológica. Essa modulação permite às teses de Lacan inverterem-se sem grandes rupturas (Calixto, 2005). Dessa forma não podemos conceber o **consciente** desconectado do **inconsciente**, instâncias que se interpenetram. Um processo em que, o dentro e o fora, do “pensar-falar”⁶ não perceptíveis em profundidade pelo sujeito, interferem nas suas relações com o saber.

Outro ponto do pensamento de Lacan que remete-nos a Freire é a máxima lacaniana: “o inconsciente se estrutura como uma linguagem”, o qual, Lacan tece a relação corpórea do inconsciente com a linguagem. Freire inicia a alfabetização nos círculos de cultura se valendo da linguagem, valorizando o “*saber de experiência feito*”⁷, que o educando traz da vida, defende a leitura de mundo anterior a leitura da palavra que passa pela constituição do sujeito num mundo de linguagem — sua dimensão significante. Podemos perceber no caso da palavra geradora (bonito) em Guiné Bissau. Uma paisagem da vila de pescadores, um peixe de nome Bonito. Educandos vêem a imagem e associam-na a comunidade de Monte Mario: *É Monte Mario. Monte Mário é assim e não sabíamos...*

(...) este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente (...) De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Freire, 1992, p.25

Os famosos encontros de Lacan com seu público se deram em grande parte nos Seminários, espaços de provocação, que não trazem um saber concluído por aquele que o ministra. O Seminário se tece no encontro com os demais. Pensemos agora no círculo de cultura, que é uma espécie de Seminário de aprendizagem, pois os temas geradores ou as palavras geradoras não vêm ao conjunto

⁵ Bauman, Z. (2001)

⁶ Freire(1990, p.123)

⁷ Freire,1992 p.46

das discussões coletivas como um saber estabelecido, não há cartilha, senão a soma do *saber de experiência feito* como nos Seminários, não há uma doutrina senão a do não-saber inconsciente que brota na fala interlocutória de seus participantes.

Conversando sobre tais analogias com a professora Maria Inez Giannelli⁸ ela falava-me de sua experiência com crianças gravemente enfermas, residentes em uma ‘casa de apoio’⁹:

- No ano de 1999 terminei meu mestrado com muitas questões não respondidas. Ao mesmo tempo que era coordenadora de um curso de Pedagogia em São Paulo em universidade privada. Pretendia montar projetos que inovassem o curso. Era minha intenção desenvolver algum trabalho de educação na área de saúde. Descobri que as crianças e jovens gravemente enfermos permaneciam fora do circuito escolar. Entrei em contato com vários hospitais, na tentativa de montar um projeto para atender esse público que há muito me sensibilizava. Após várias tentativas frustradas, entrei em contato com a *Associação Pró-Hope*, que inaugurara uma unidade de apoio destinada a pacientes que não estando mais em situação de internação hospitalar, necessitavam permanecer na cidade para os tratamentos quimio e radioterápicos. Era uma população de baixa renda, que vinha sendo atendida pela rede pública de saúde.

A Associação interessou-se pelo projeto, que foi feito em parceria com o curso de Pedagogia de onde eu trabalhava. Decorridos sete anos obtivemos muitos avanços, como a oficialização do projeto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no ano de 2002.

Foram vivenciadas inúmeras versões até que o projeto chegasse ao formato atual. Podemos identificá-lo por uma modalidade de ensino denominada: **Atendimento Pedagógico Domiciliar**, prevista pelo Ministério da Educação e do Desporto¹⁰. Fisicamente o projeto acontece em uma sala—escola que funciona em tempo integral, em dois períodos com dois professores e dois

⁸Integrante do NUPPE – Núcleo de pesquisa de psicanálise e educação da Universidade de São Paulo.

⁹ Casas de apoio são residências temporárias, onde as crianças, no caso com câncer, ficam hospedadas por períodos que variam entre dois a quatro anos para tratamento. São crianças e jovens de todo o Brasil, que vem a São Paulo, centro de referência em atendimento para câncer. Recebem assistência total, para si e seu acompanhante.

¹⁰ BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar. Estratégias e Orientações. Secretaria de Educação Especial. Dezembro, 2002, 35p.

assistentes de apoio nos dois turnos, atendendo por ano um público flutuante de 100 alunos em média. O projeto tem como características: a presença flexível para o aluno, a multisseriação e o atendimento em multiníveis. O grupo de alunos é sempre variável e convivemos com a articulação da imprevisibilidade na cotidianidade da sala de aula e a não improvisação do ato educativo, ênfase na identificação e autonomização do sujeito, centrado na leitura compartilhada e na “prática entre vários”¹¹ com os profissionais que se dispuseram participar na equipe.

O projeto tem como objetivo principal trabalhar o não focalizar do circuito de doença e de morte para o de vida e saúde. Promovemos a inclusão desses sujeitos, e abrimos uma escuta pedagógica para essa população, marcada temporariamente por uma inscrição corpórea e por conseqüências e seqüelas decorrentes do câncer.

Uma das metas da escola é inserir e reinserir o educando na rede formal de ensino ao término dos tratamentos, ou na volta para casa e, conseqüente, nos retornos de acompanhamento do processo de saúde.

Quanto a Metodologia, a que melhor atendeu nossas necessidades foi a “Pedagogia de Projetos”¹². Aplicamos o conceito de transferência usado na psicanálise lacaniana para a construção de laços com o objeto de conhecimento e com o outro, e utilizamos os princípios construtivistas-interacionistas. Nosso projeto é de atendimento individual, com inserção grupal, por meio de um processo articulador.

Os resultados obtidos durante o processo e comprovados nesses sete anos, são a inserção desses alunos no circuito escolar e na rede regular de ensino; o resgate da identificação pela aposta na vida e autonomização do sujeito, decorrente da responsabilização e implicação de cada um em seu percurso de aprendizagem; fortalecimento das relações com os demais do núcleo familiar e da

¹¹ A “prática entre vários” é uma nova via para a Psicanálise Aplicada, em oposição à psicoterapia, entendida como processo multidisciplinar envolvendo um psicanalista entre vários outros profissionais de uma equipe de trabalho institucional. Para Lacan uma prática não precisa ser esclarecida para operar. É o modo de resposta do profissional, seu modo de operar, que decide *a posteriori* se há ou não a verdadeira psicanálise em seu ato. Nabuco apud Lacan, 2001.

¹² (conceituação da autora) –Pedagogia de Projetos: é a articulação dos trabalhos em sala de aula, por suporte de interesse ou de necessidade do grupo. Embora, cada aluno assuma seu projeto pessoal, há uma articulação de caráter

residência e a aquisição de um laço com a vida saindo do circuito pulsional de morte; maior aderência aos protocolos de tratamento; formação de laços com o conhecimento e com o grupo de estudantes; maior envolvimento dos acompanhantes com as crianças ou adolescentes adoecidos e muito especialmente, a aposta na vida e no futuro.

O que percebo é a identificação de um arranjo novo na relação de ensino—aprendizagem, tomando como referência a priorização da diferença como um elemento propiciador de laço com a vida. Entendo que seja essa experiência, um piloto que poderá ser plenamente desenvolvido em outras instituições que trabalhem com populações em situação de risco, quer de saúde, quer por desajustes sociais, e que vivenciem interrupções freqüentes em seus processos de escolarização.

Percebo ainda para além dos conceitos de *escuta, laço e nome do pai*, que orientam o projeto, que o mesmo em sua ação se articula a Paulo Freire. Os conceitos articuladores se estabelecem pela palavra verdadeira/oca(Freire) em que não há o estranhamento pelo “dizer a sua palavra”; – plena/vazia¹³ (Lacan) como a palavra de implicação para a criação. É pela palavra articulada ou manifesta pelo inconsciente que construímos o projeto. É pela palavra (aqui utilizada em sentido amplo de linguagem) que emerge o real de sala de aula. O real que pulsa o tempo todo, e que por ser impossível de ser capturado remete para o imprevisível da educação. Um imprevisível que não pode ser tratado com improvisação porque estaríamos desrespeitando o sujeito que aprende em sua singularidade, uma vez que é a implicação do sujeito que dá o tom do projeto.

Pensar um projeto de educação para este milênio, articulado aos princípios freirianos e lacanianos, é reconhecer que a educação é da ordem do imprevisível, e que não improvisar é escutar o sujeito que aprende, para não calarmos nossa angústia, propondo-lhes o que julgamos importante ou necessário. Suportar a angústia para escutar a palavra do outro é o que pensamos para a educação de nossos dias.

Inverno, 2006

pedagógico que pode ser considerado fator de ‘empoderamento’ do sujeito.

¹³ Escritos, 1998 p.255,

Bibliografia

BAUMAN, Zigmund. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro:Zahar Editores, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar. Estratégias e Orientações**. Secretaria de Educação Especial. Dezembro, 2002, 35p

DOSSE, François. **História do Estruturalismo**. São Paulo:Ensaio:Campinas:Unicamp, 1994.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização leitura do mundo leitura da palavra**. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1992.

_____, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 10. ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1992.

HOLLOWAY, John. **Mudar o mundo sem tomar o poder**. São Paulo: Viramundo, 2003.

LACAN, Jacques. **Escritos**.Rio de Janeiro:Zahar Editores, 1998.

_____, Jacques. **Seminário 11:os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**.Rio de Janeiro:Zahar Editores, 1973.

MARX, K ; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**.São Paulo: Cortez, 1998.

NOBUKO, Maria Eugenia. **A prática entre vários**. Psychanalyste attachée à l'Hôpital de Meaux, chargée de cours à l'Université René Descartes-Paris 5. 2005, (Mimeo).

Personas con Discapacidad: Situación de opresión en la historia y el rol de la educación en el camino de la emancipación.

Prof. Beatriz Celada¹

Este trabajo se propone la búsqueda de argumentos que nos permitan visualizar y comprender la situación de opresión que han sufrido y aún sufren las personas con discapacidad desde un análisis histórico crítico de las ideas y las actitudes a lo largo de la historia que permiten profundizar cómo éstas han ido modelando y condicionando la vida de este colectivo. A la luz de las ideas de Freire se abre una perspectiva en esta búsqueda de ciertas explicaciones a la situación de un colectivo que ha sufrido situaciones de opresión, en este sentido solo puede ser reflexionando sobre sus “particulares” situaciones vitales que lograrán calidad de vida, independencia y autodeterminación en un proyecto propio desde las propias competencias de ellos y ellas y las posibilidades que la sociedad le pueda brindar.

A propósito de las ideas de Freire, Francisco Weffort en el Prefacio al libro “*La Educación como práctica de la libertad*”, expresaba: “*si la toma de conciencia abre camino a la expresión de las insatisfacciones sociales, se debe a que éstas son componentes reales de una situación de opresión*” (1969:22). Estas palabras ilustran la historia de la conquista por el reconocimiento de los derechos humanos que muchos movimientos sociales han protagonizado², en este caso de personas con discapacidad, conquista que se traduce en avances sociales, tanto a nivel general como en lo particular, que se expresan desde la redacción de leyes marcos hasta cuestiones más específicas como es la forma o modo de denominar o nombrar sus propias situaciones.

En este sentido, estos movimientos organizados por las propias personas con discapacidad y otros que compartían sus ideas, han recorrido tiempos de luchas y actividades en función de que le fueran reconocidos sus derechos civiles y lograr una equiparación de oportunidades con el resto de los miembros de la sociedad. La posibilidad de un cambio en el modo de concebir el problema en tanto se logra

¹ Profesora e Investigadora del área de Pedagogía Especial, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue (Argentina). Doctoranda Universidad de Málaga (España)

² Ibarra, Pedro (2000: 9) “*Un movimiento social es una forma de acción colectiva, y la existencia de una acción colectiva implica la preexistencia de un conflicto, de una tensión que trata de resolver – haciéndole visible, dándole dimensiones- esa acción colectiva.*”

modificar el eje del análisis del problema y trasladarlo de un punto estrictamente individual del sujeto al análisis del impacto de las barreras del entorno. La capacidad de las propias personas con discapacidad les permitió asumir en plenitud de derecho un rol activo social bajo el concepto de "autonomía personal", a pesar de que durante mucho tiempo no se les diese oportunidad para escapar del sitio asignado o "marcado" como poseedores de un estigma social³(Goffman, 1986).

En relación a esto, se retoman aquí ideas desarrolladas en un trabajo anterior⁴ en el que se conceptualizaba entonces acerca de lo que se denomina "*La mirada social de la discapacidad*" en tanto visión social de la misma, que se ve ligada a la imagen que se tiene de ella; imagen que ha sido construida en la amalgama de los lazos sociales a través del tiempo histórico que ha conformado el sentido común de los sujetos. Sin embargo la evolución de las ciencias sociales contribuyó a superar estas conceptualizaciones, actualmente prevalece la denominación de la discapacidad como problema social, así definida y entendida por algunos referentes de la sociología,⁵ como el resultado de una situación social antes que un problema individual.

Así, esta visión social de la discapacidad puede entenderse hoy a la luz de las ideas de Freire como una situación de opresión que situaba (y aún sitúa) a las personas con discapacidad en un status prácticamente deshumanizado, *reconocer la deshumanización no sólo como viabilidad ontológica, sino como realidad histórica. (...) los hombres se preguntan sobre la otra viabilidad la de su humanización. (...) humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión. (...) Afirmada en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada*" (2002:32).

Concebir esto en las reflexiones que se proponen como el camino que han debido seguir las Personas con Discapacidad en la lucha por su calidad de vida, su autonomía personal y su libertad para definir, decidir y asumir un proyecto de vida que les fuera propio y no aquel que históricamente delinearon otros por ellos, entendiéndose así a quienes estaban más próximos como sus familias, o a quienes los "atendían" en su

³ clase especial de relaciones entre atributo y estereotipo

⁴ Informe Final Proyecto de Investigación "Las representaciones sobre la discapacidad de Alumnos Universitarios de Carreras Docentes" Código 04/032 Universidad Nacional del Comahue. Pantano, L. Celada, B., Ruiz, A. y colb.

⁵ Pantano, Liliana (1991) "La discapacidad como problema social" Eudeba, Buenos Aires.

calidad de “pacientes” como los profesionales de la educación y de la salud sobre todo, o cuando el propio Estado ejerciendo una “tutela o curatela” los “encorsentaban” a través de propuestas de vida institucionalizadas y despersonalizadas por completo.

“La deshumanización, que no verifica sólo en aquellos que fueron despojados de su humanidad sino también, aunque de manera diferente, en los que a ellos despojan, es distorsión de la vocación de SER MÁS. Es distorsión posible en la historia pero no es vocación histórica. Freire, P. (2002:33)

Si se abre una mirada a través de un análisis histórico-crítico desde un punto de vista sociológico y cultural sobre las ideas que han regido las prácticas sociales, se podrá ir analizando las concepciones y actitudes sociales pre-dominantes en determinada época o lugar, y así observar que éstas emergen de sus derivaciones en la cotidianidad de la vida como expresión de resistencias, transformándose en lo que podemos identificar como *barreras culturales*.

Tal vez resulte necesario tener en cuenta algunas diferencias para poder ubicarse al hablar de la situación social de la discapacidad, contemplar diferencias en cuanto a la gran gama de deficiencias con las que nos podemos enfrentar, así como la diferencia cultural, geográfica o de pertenencia a determinados niveles socio económicos. Esta distinción permitirá clarificar, identificar algunas situaciones más particulares y diferentes dentro del análisis del desarrollo histórico, no sólo sobre la conceptualización de la deficiencia sino también de la posición social del individuo como persona con discapacidad.

Se propone en este análisis revisar las ideas desarrolladas por Puig de la Bellacasa con la intención de ir viendo a través de los modelos o paradigmas la posición o lugar que fuera ocupando la discapacidad según los tiempos históricos, el autor propone el Modelo Tradicional, el Paradigma de la rehabilitación y el de la Autonomía personal.

El primer período (Antigüedad, Edad Media, Renacimiento) es en el que las personas con “deficiencias” (estigma visible) eran rotulados, etiquetados como "minusválidos, impedidos, lisiados, inválidos", tenían un "sitio marcado", compartiendo ese lugar social con atípicos y pobres y sufriendo así una doble marginación, orgánico-funcional y social que les situaba en un espacio donde el denominador común era la dependencia y el sometimiento. Posteriormente fue atravesando distintas valoraciones, también podía ser "vista" como expresión del mal o

manifestación de lo sagrado. En esquemas sociales asistencialistas (Edad Media) se la entendía como *objeto a eliminar* lisiados, deformes, leproso, ciego mendigo estaban condenados a la mendicidad o a lugares como el asilo, o a las ferias o círculo de bufones. En la época de apogeo del cristianismo se lo comienza a considerar como *pobres y objetos de caridad*. Con el surgimiento de los Estados Modernos S´XV y S´XVI, y continuando en la época de la Revolución Industrial y el Neopositivismo S´XIX los modelos más relevantes que marcaron este período de esquemas asistenciales van desde la beneficencia y caridad siguiendo a la asistencia como aspecto del orden público, o como derecho legal y la asistencia como seguridad social, generaron a su vez las ideas tales como las de la inmutabilidad del estado de sujeto, transformado en sujeto deudor necesitado de tutela, dependencia y sometimiento dado esta consideración de infantilizado y marginal dentro de la dialéctica útil-no útil, apto-no apto.

Tanto el impacto de las guerras mundiales como los descubrimientos científicos dan lugar a otro paradigma como un nuevo modo de actuar, de identificar y resolver los problemas derivados de las deficiencias, el de la rehabilitación. El lugar que ocupa el sujeto en este paradigma médico-industrial es ser *objeto de la rehabilitación* caracterizado por la falta de destreza, debe ocupar el lugar de pasividad que otorga el ser "*paciente*" ya que el saber y el conocimiento está en los especialistas; el problema es entendido como propio del individuo y su origen está dado en la deficiencia que éste porta. El proceso está dado por la institucionalización, van surgiendo en la época centros de rehabilitación o escuelas especiales diferenciados por deficiencias.

Para romper con este rol de pasividad, y coincidiendo con acontecimientos históricos en relación a la declaración de derechos humanos a principios de los años ´70, surge en EE.UU. y luego en Europa, el *Movimiento* de "Vida Independiente" promovido por las personas con discapacidad. Estas se propusieron salir del marco del paradigma de la rehabilitación y demostrar que la vida dependiente e institucionalizada que se les asignaba a personas con lo que se denominaban "deficiencias" (físicas en primer lugar) podía ser modificada por ellos mismos. Este movimiento social recuperaba el status de persona con derechos y promovía el análisis del problema en relación al entorno de la persona y las posibilidades de un proceso de rehabilitación cuya labor de orientación y capacitación estuviera dada entre pares, sin excluir los servicios profesionales cuando se considera necesario, tiene por fin independizarse de las instituciones (desinstitucionalización), la autodeterminación y la posibilidad de una vida autónoma

como adulto. Se lucha por la supresión de todo tipo de barreras físicas y sociales, ya que no es la deficiencia el centro del problema sino la dependencia de otros que un medio “no apto” genera. El énfasis está puesto en la accesibilidad del entorno, implica no sólo supresión de barreras físicas sino también de las barreras sociales y la modificación de las relaciones con el entorno humano.

***Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en
comunidad (Freire).”***

Partiendo de estas ideas “fuerza”, el pensamiento de Freire permite reflexionar y comprender la evolución histórica de este movimiento social, en este sentido expresaba *“una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. Descubren qué poco saben de sí, de su “puesto en el cosmos”, y se preocupan por saber más. Por lo demás, en el reconocimiento de su poco saber de sí radica una de las razones de esa búsqueda. Instalándose en el trágico descubrimiento de su poco saber de sí, hacen de sí mismos un problema. Indagan. Responden y sus respuestas los conducen a nuevas preguntas.”* Freire, Paulo (2002:31).

Pérez Pujolá, nos propone leer a Freire situando a las Personas con Discapacidad como “oprimidos”, nos invita, nos obliga a los educadores, en este caso de Educación Especial, a plantearnos esta “pedagogía del oprimido” como *“aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres” [y mujeres] en la lucha de recuperar su humanidad*” (Freire 2002:34), y en este sentido solo puede ser reflexionando sobre sus “particulares” situaciones de vida que lograrán calidad de vida, independencia y autodeterminación en un proyecto propio desde sus posibilidades y no aquel “armado, pensado por otros” en función de sus im-posibilidades y una particular y personal forma de vivir con el mundo y en el mundo. De la calidad de la educación que reciban dependerán sus posibilidades, la educación entendida como el medio que nos permite el desarrollo de una conciencia crítica, tanto en los educadores como en los educandos *“la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad (...) busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad* (2002:88)

La escuela tiende a reproducir lo que en la esfera de lo social se produce. En un trabajo anterior se ha caracterizado *Abandono social*⁶, como el efecto de la resistencia a la integración en el plano social. Conforme a la construcción del "estereotipo social del discapacitado", en general no existen expectativas positivas respecto a un desenvolvimiento social adecuado. No "se espera nada de él o de ella", o se "espera poco" y por tanto no se realizan acciones tendientes a incentivar la integración social activa. El abandono social confirma en sus efectos la "falta de capacidad" contenida en ese estereotipo social. Tal como expresaba Freire, "*el comportamiento (de los oprimidos) es un comportamiento prescrito. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores*" (2002: 37), de los otros a los que hacíamos referencia anteriormente, figuras protectoras como el Estado, la familia o los especialistas.

En cuanto al campo de lo educativo y siguiendo la línea argumental podemos establecer entonces otra categoría, la de *Abandono educativo*. Este posicionamiento refiere el efecto de la resistencia a la integración en el plano educativo. De ella participa en ocasiones la totalidad de la institución educativa, pero fundamentalmente el docente a cargo del proceso de enseñanza y aprendizaje. La familia en ocasiones también queda atrapada de estos falsos hipotéticos así como el profesorado y participa del supuesto de que el alumnado con discapacidad no podrá aprender los mismos contenidos que el resto. En parte, ante la dificultad que se le presenta para realizar adecuaciones metodológicas y al rótulo que se le asigna al alumno y que por otra parte éste asume, se incurre indirectamente en la práctica áulica en un abandono pedagógico que confirma en sus resultados la falta de capacidad contenida en el estereotipo social.

En este sentido, la conciencia crítica permite superar las trampas en las que la sociedad y la educación en particular sitúan a las personas con discapacidad: "*Siguen sus pautas, temen a la libertad, en la medida en que ésta, implicando la expulsión de la "sombra", exigiría de ellos que "llenaran el vacío" dejado por la expulsión con "contenido" diferente: el de su autonomía, el de su responsabilidad sin la cual no serían libres. La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente* (2002 a: 37).


La (auto) crítica que la educación, en particular la educación especial, debería realizar no ha estado a la par del progreso, resistencias, acciones y propuestas que


⁶ Pantano, Liliana; Celada, Beatriz y otros. (2000)


desde los movimientos sociales se promueven en torno a la inclusión social educativa. Debería(mos) saltar ese espacio que nos distancia, tal como decía Freire *“la ideología fatalista, inmovilizadora, que anima (...) el discurso liberal anda suelta en el mundo (...) insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social, que de histórica y cultural, pasa a tornarse casi natural”* (1997:21).


Para finalizar, tal y como expresaban desde la sociología Varela y Alvarez–Uría, *“para comprender la lógica de un campo social no basta con ilustrar las instancias en presencia (...) si se quiere evitar la naturalización de los procesos sociales es preciso poner de manifiesto su carácter relativo, es decir, mostrar las reglas históricamente determinables que los dotan de sentido”* (1991: 209). En esta línea de análisis podemos recuperar la imagen social que se produce en relación a la situación de discapacidad, el entorno físico no le "vale" a esa persona, está plagado de minusvalías, aunque la calificación de “minusválido”⁷ la recibe la persona y no el entorno social". Tal vez así se pueda comprender el esfuerzo por incluir en el discurso social la denominación de “diversidad funcional” tal como el Movimiento de Vida Independiente promueve en España, como un modo de re-conocerse y ser reconocidos en el entramado social, a partir del reconocimiento de su derecho a la diferencia.

BIBLIOGRAFÍA.

 FREIRE, Paulo. (1969) “La Educación como práctica de la libertad”. Ediciones ICIRA, Santiago de Chile.

 (2002a) “Pedagogía del Oprimido” Siglo XXI Editores, Argentina.

 (2002b) “Pedagogía de la Autonomía” Siglo XXI Editores, Argentina.

 GOFFMAN, Erving. (1986) “Estigma: La identidad deteriorada”. Amorrortu Editores. Bs. As.

📖 GRAU, Elena y IBARRA, Pedro (Coord.) (2000) “Anuario de Movimientos sociales. Una mirada sobre la red”. Grau y Icaria Editorial Getiko Fundazioa. Barcelona.

📖 PANTANO, Liliana, CELADA, Beatriz, RUIZ, Alfredo y Colb. (2000) Informe Final Proyecto de Investigación “Las representaciones sobre la discapacidad de Alumnos Universitarios de Carreras Docentes” Código 04/032 Universidad Nacional del Comahue.

📖 PANTANO, Liliana. (1991) “La discapacidad como problema social” Eudeba. Buenos Aires.

📖 PASCUAL, R. (1994): Prólogo a la clasificación internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, Colección Rehabilitación INSERSO. Madrid

📖 Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas. Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (1998).


📖 Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca 1994. Boletín del Real Patronato N° 28.

📖 PUIG DE LA BELLACASA, Ramón (1992): Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad. Documentos del Real Patronato de Prevención y atención a Personas con Minusvalía. N° 14 (3° edición) Madrid.

📖 PUJOLÁS MASET, Peré. (2004) “De la Opresión a la exclusión, de la liberación a la inclusión”, Cuadernos de Pedagogía N° 340.

📖 VARELA, Julia, ALVAREZ URÍA, Fernando. (1991) “Los niños “anormales”. Constitución del campo de la infancia deficiente y delincuente”, en “Arqueología de la Escuela”. Las Ediciones de la Piqueta. Madrid.

⁷ Aceptación aún corriente en el lenguaje escrito y hablado en organismos oficiales dentro de España y documentaciones legales, ejemplo de ello es que el certificado que se otorga incluye esta denominación: certificado de minusvalía.

 WEFFORT, Francisco. (1969) Prefacio en: “La Educación como práctica de la libertad”. Ediciones ICIRA, Santiago de Chile.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO**

V ENCUENTRO INTERNACIONAL FORUM PAULO FREIRE. VALENCIA 2006
*“Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones
em um nuevo paradigma de vida”*

**Paulo Freire: educação dialógica e
transformadora**

Maria de Fátima Hanaque Campos
Saviana Matos Reis
Autoras



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

COMUNICAÇÃO

Paulo Freire: educação dialógica e transformadora

Maria de Fátima Hanaque Campos

Saviana Matos Reis

Autoras

IDENTIFICAÇÃO

José Onofre Gurjão Boavista da Cunha

Reitor

Évila de Oliveira Reis Santana

Vice-Reitora

Maria de Fátima Hanaque Campos

Pró-Reitora de Extensão

Saviana Matos Reis

Coordenadora de Extensão

APRESENTAÇÃO

À luz do depoimento de Ana Maria A. Freire Nita¹, esposa de Paulo Freire. Que conviveu com o Grande mestre durante 10 anos, mas que o conhecia e acompanhou a sua trajetória desde 1937 e mediante as leituras dos seus escritos e análise das suas idéias que tanto influenciaram os educadores brasileiros durante décadas até os dias atuais não é difícil escrever sobre Paulo Freire.

Ana Maria fala de como partilhou com ele da sua forma de entender o mundo e nele experienciar-se. Com ele praticou no seu cotidiano a essência de ser gente, de deixar sua marca transformadora, em que sua capacidade de escutar (não simplesmente ouvir o outro), sobre o qual falou na Pedagogia da Autonomia, um escutar marcado pelo seu olhar e seu tocar, lhe dizia o momento de acolher e recolher dentro de si o que ouvia do outro, quando olhava mais profundamente o seu interlocutor e que pelo entendimento do outro, pela reflexão e cumplicidade política ou afetiva, sem preconceitos que ele pôde compor a sua teoria do conhecimento.

Como educador, no ano de 45, no Nordeste brasileiro e diretor do Setor de Educação e Cultura do SESI, foi transformando o ato de ouvir, em escutar, construindo as bases gnosiológica-política-ética-estética de sua teoria educacional a Pedagogia da Libertação. Foi das verdades da sua leitura de mundo, das mais variadas classes de trabalhadores, desde pescadores, trabalhadores rurais, operários que ele inovou a revolucionária epistemologia, a nova compreensão da educação que foi sistematizando e aprofundando ao longo da sua vida.

Praticando o ato de escutar, enquanto estudava e refletia as obras de educadores, de sociólogos, filósofos da Europa e das Américas, aprofundando-se na realidade brasileira, ouvindo as camadas populares e assim formulou uma teoria científica e politicamente ligada as necessidades, desejo e aspirações dos oprimidos, pelos quais

¹ Paulo Freire: seu tocar, seu olhar e seu escutar, Ana Maria Araújo Freire Nita – Projeto Educar no Campo.

praticou todo seu corpo consciente, sistematiza ações culturais para a libertação pela transformação. Não se rendia aos preconceitos academicistas que sempre repudiou.

Assim é que o seu tocar, olhar e escutar simbolizam a sua compreensão da dialética possível entre pessoas para se fazerem realmente sujeitos e se apropriar do conhecimento do mundo ampliando as possibilidades de ações transformadoras perseguindo o objetivo de ser gente.

Para Paulo Freire são momentos de coerência e convergência do sentir-pensar-dizer consubstanciados na dialogicidade e na politicidade, que são pilares da teoria ético-político-educativa, que estimulou nos seus escritos e na prática da sala de aula. Uma prática transformadora, libertadora e amorosa. Uma luta pela plenificação e dignificação das vidas humanas, sem limites, sem discriminações.

SUA HISTORIA:

Em 19 de setembro de 1921, em Recife, Pernambuco, no bairro de Casa Amarela, nº724 da estrada do Encanamento nasceu Paulo Reglus Neves Freire.

Filho de Joaquim Temístocles Freire, e de D. Edeltrudes Neves Freire, pernambucana, dona de casa e bordadeira era o caçula de 4 irmãos, sendo que não chegou a conhecer 2 deles.

Paulo aprendeu a ler com os pais, à sombra das árvores do seu quintal, sua alfabetização partiu das próprias palavras da sua infância, de sua prática como criança, da sua própria experiência, fato que influenciou seu trabalho. Como ele mesmo conta, o seu giz eram gravetos de mangueira em cuja sombra aprendeu a ler e o seu quadro negro era o chão batido do quintal. Era um pré-escolar vivido, livre, desprezioso.

Sua primeira escola foi uma escolinha particular, que o encontrou alfabetizado, escrevendo, fazendo cópias, marcou-lhe o exercício de “formar sentenças” (*que muito lhe agradava*)² a partir de algumas palavras sugeridas sua primeira mestra já desenvolvia a intuição da oralidade, da necessidade de exercitar a expressividade da criança e ao escrever os erros eram corrigidos sobre a prática e na prática, sem abstrações. Da mesma maneira aprendeu a vivenciar os verbos e não recitá-los mecanicamente, não exerceu a profissão, formado em Direito, porque sua paixão era a educação.

Chegou a ser Secretário de Educação do Estado de São Paulo em 1989, após ter voltado do exílio no Chile³, neste país deixou a influencia das suas idéias inovadoras; sua obra mais divulgada é a Pedagogia do Oprimido, mundialmente conhecida.

SEU PENSAMENTO:

“Estudar não é um ato de consumir idéias, mas de criá-los e recriá-los”. (Paulo Freire)

² IDEM

³ Paulo Freire viveu exilado no Chile após o Golpe de 1964.

E isto é o que a educação bancária, tão criticada por Paulo Freire, não estimula no aluno. Fundamentalmente destrói nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade, tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre opressores e oprimidos, negando a dialogicidade, um vez que a disciplina impõe uma leitura mecânica, sem compreensão, desafiando a memorização, sem a apropriação da significação profunda do texto, os caminhos impostos inibem a capacidade criadora. Quando diz que não se conscientiza um indivíduo isoladamente, mas sim, em comunidade solidária, porque para ele a educação é concebida em um momento do progresso global de transformação da sociedade.

O processo educativo é um ato político, uma ação que resulta em relação de domínio ou liberdade entre as pessoas.

O educador libertador é um provocador de situações que fomenta o educando a pensar, a descobrir o seu papel na sociedade.

O diálogo é a matriz condutora da pedagogia problematizadora, pois os seres humanos são especialmente dialógicos. Diálogo é falar e ouvir, ouvir e falar.

A conscientização preconizada por Freire, direcionando um grupo a tomada de consciência do seu papel na sociedade, dos problemas da sua vivência, sugere a criação de atos pedagógicos humanizados, que se incorporam em uma pedagogia revolucionária.

Essa pedagogia problematizadora surgiu no Movimento de Cultura Popular – NPC, nascido na periferia de Recife/PE, no final dos anos 50, trabalhando com palavras geradoras, os termos que faziam parte da realidade do educando.

Os resultados positivos desse trabalho trouxeram o aumento da participação dos grupos populares que se engajaram pela compreensão da sua realidade, para conscientização da

situação em que viviam, através da leitura crítica do mundo que o cerca e que deu a Paulo Freire as bases da sua teoria

“A participação do sujeito no processo de construção do conhecimento, com métodos novos em que alunos e professores, juntos fundamentando a relação dialógica -dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos.”(Paulo Freire)

Apesar de Paulo Freire afirmar que não criou uma metodologia de ensinar, sua teoria educacional se espalhou como rastro de pólvora por todo universo acadêmico, influenciando mestres e educadores em toda parte, preconizando uma mudança total da sociedade.

Insistindo em chamar seu trabalho de Alfabetização de Jovens e Adultos de método, os estudiosos de Paulo Freire sistematizam em etapas o processo de aprendizagem:

1. Investigação – o educador é envolvido no conhecimento cultural do grupo e do universo vocabular, em que as palavras que fazem parte da realidade do aluno são levantadas e geram temas relacionados com o cotidiano dos alfabetizados e do grupo social a que pertencem e onde acontecem os diálogos nos círculos de leitura;
2. Tematização – os temas levantados são codificados e decodificados influenciando a tomada de consciência, contextualizando e substituindo a visão mágica do mundo por uma leitura crítica e social. Desdobram-se em novos temas geradores como uma corrente ligada por elos que fazem o encadeamento mental no processo da aprendizagem agora dominada pelo próprio aluno, com base no seu círculo de interesse;

3. Problematização – saber ler e escrever agora são instrumentos de luta, de uma atividade social e política. Quando a conscientização é despertada e o aluno passa a dominar a criação do seu próprio conhecimento, como sujeito de sua aprendizagem tomando consciência do seu papel na sociedade, desenvolvendo sua capacidade de ler o mundo, através do domínio das técnicas de leitura e escrita.

Esse princípio da realidade vale tanto para criança para o adulto, considerando o forte impulso lúdico da criança. É necessário despertar para uma visão nova de educação quando eles criam o conhecimento e conhecem criando, expressando uma realidade concreta, numa compreensão lúdica da mesma e não depositando o conhecimento que vem de fora.

Critico das famosas cartilhas, que dominavam a educação na sua época, quando professor exercia o autoritarismo sobre a criança obrigando-a a memorização de coisas que nada tinha haver com a sua realidade. Só haverá aprendizagem significativa quando o aluno atuar sobre o objeto, numa relação dialógica com o mestre, disse Paulo Freire. Uma das leis mais conhecidas da aprendizagem é o interesse, e os conteúdos programáticos devem estar relacionados com o interesse do aluno, do seu mundo, da sua realidade.

Paulo Freire fala dos conteúdos programáticos como uma questão política e não pedagógica, defensor dos cadernos de cultura, onde os conteúdos significativos são priorizados, pois os educandos vão se apropriando deles e não apenas recebendo.

Para Paulo Freire é no diálogo que homens se constroem, sendo este um elemento da própria natureza humana.

O momento do dialogo é quando os homens se encontram para transformar a realidade e progredir, apesar de que a apropriação do conhecimento seja uma prerrogativa

individual, precisamos do outro para conhecer, pois é um processo social e o dialogo é a liga desse processo.

Paulo Freire insiste que dialogo é uma estratégia de ensino e faz parte dessa pedagogia dialógica - dialética que está despertando educação em todo o mundo e a educação problematizadora fundamenta-se nessa relação entre o educador e educando, ambos aprendem juntos.

Após uma trajetória de vida profissional o educador, libertador Paulo Freire que deixou sua marca em milhares de educadores, provocou situações que levaram a educação no Brasil a mudar o seu rumo, pois a educação não é um ato de consumir idéias mas de criá-las e recriá-las.

Paulo freire morre aos 76 anos de idade, em 1997, no estado de São Paulo, deixando uma iluminada estrada de vida, preparada para outros caminharem, levando luz aos que não sabem ainda aos que não sabem ainda o que é ser cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire. 2º ed. São Paulo. Scipione, 1991.

NITA, Ana Maria Araújo Freire. Paulo Freire: seu tocar, seu olhar e seu escutar. Projeto Educar no Campo. Fundamentos da Educação.

¿Son los Presupuestos Participativos una forma de Desarrollo en Áreas Urbanas?

Emilio Lucio-Villegas Ramos y
Ana García Florindo
(Instituto Paulo Freire de España)

“Si el hombre [y la mujer] es esencialmente un ser que aprende, crea y comunica, la única organización social adecuada a su naturaleza es una democracia participativa, en que todos nosotros, como personas únicas, aprendemos, comunicamos, y controlamos... el desperdicio de personas provocado por el hecho de cerrarles las puertas de la participación efectiva destruye nuestro verdadero proceso común”
(Raymond Williams, *En la frontera*)

INTRODUCCIÓN.

En el amanecer del siglo XXI, uno de los más importantes asuntos – para la Educación de personas adultas, el Desarrollo Local y la vida cotidiana de las personas – es la pérdida de la democracia.

En las sociedades occidentales tenemos todas las garantías para expresar nuestras opiniones sobre los más variados e importantes temas. Podemos votar en cada elección; podemos leer periódicos y revistas que defienden los más variados puntos de vista. Pero, usualmente, no podemos participar en los asuntos diarios de nuestra ciudad o de nuestro barrio – como, por ejemplo, indicar cual nos parece el mejor lugar para un semáforo, o la mejor manera de reurbanizar una plaza – por que otras personas – que llamamos políticos, y que se apoyan, supuestamente, en técnicos imbuidos de una gran sabiduría – dicen que estos son asuntos políticos, y confunden lo político con lo público.

En este sentido, los movimientos sociales han tendido un puente para saltar sobre el foso que supone la pérdida de participación. El trabajo de estos movimientos ha sido muy importante para organizar a las personas alrededor de problemas como el medio ambiente, la salud, el consumo, etc. Su trabajo ha sido, y es, muy importante, también, para organizar un tejido social donde las personas puedan participar.

Sin embargo, hay un cierto número de personas que tienen importantes dificultades para participar, que tienen importantes dificultades para entender la realidad circundante y los procedimientos de participación implementados, debido a su analfabetismo.

En Sevilla (Andalucía, España) el Ayuntamiento ha lanzado, después de las últimas elecciones en el año 2003, una propuesta para realizar los llamados *Presupuestos Participativos*. Después de dos años con dicha experiencia, la Concejal encargada de las cuestiones relativas a la Participación Ciudadana, y, por tanto, de los Presupuestos Participativos (Izquierda Unida) vio las dificultades que la gente sin un mínimo y elemental nivel de instrucción – que podríamos denominar analfabetos

funcionales – tenía para participar en estos procesos. En esa dirección, y bajo esa situación de partida, el Ayuntamiento de Sevilla y el Instituto Paulo Freire de España firmaron un acuerdo para trabajar alrededor de los conceptos de Ciudadanía Activa y Presupuestos Participativos en la Educación de personas adultas.

En esta dirección, la comunicación intenta explicar el trabajo realizado con estudiantes adultos en relación con los temas arriba mencionados, y quiere constituirse como un intento de pensar y reflexionar sobre los procesos de Desarrollo Local en áreas urbanas.

El proyecto gira alrededor de dos temas diferentes. Primero, el desarrollo de materiales que permitan a los maestros y maestras empeñados en el trabajo con educandos adultos unir el currículo de educación de personas adultas – cada vez más restringido y escolar – con el trabajo relacionado con el desarrollo de la ciudadanía activa. En segundo lugar, la otra dirección del proyecto tiene que ver con el trabajo junto a diversos grupos y asociaciones de estudiantes adultos que desarrollan un trabajo participativo en relación con su centro de educación de personas adultas y con el barrio donde éste – y las personas que lo componen – está inserto.

ALGUNOS DATOS SOBRE EL ANALFABETISMO.

Desarrollar los datos que encontramos sobre el analfabetismo es un arma de doble filo. Por un lado nos ayuda a cuantificar el fenómeno, y descubrir que no está limitado, exclusivamente, a un sector minoritario de la población. Por el otro, parece plantear los datos de forma fría y sin conocer ni entender que nos encontramos ante un fenómeno que es, básicamente humano, y por tanto tiene un importante componente de sufrimiento personal y de vergüenza colectiva que nunca debemos perder de vista.

Y, no obstante, es importante cuantificar cuál es el número de personas estamos hablando. Nosotros mismos hemos realizado un pequeño estudio a partir de los datos poblacionales que hemos extraído del Instituto de Estadística de Andalucía. Ellos nos dicen lo siguiente (siempre hablamos de personas de 16 o más años, que son 5.965.718):

- 260.125 personas se declaran analfabetas.
- 1.016.0723 personas declaran no tener más que cinco años de escolaridad. Por muy optimistas que queramos ser en cuanto a los integrantes de esta categoría, parece lógico que incluyamos un amplio grupo de personas que, dominando los rudimentos de la lectura, la escritura y el cálculo, se encuentran necesitadas de una formación básica. A sus limitaciones, este grupo añade otra que tiene que ver con su falta de escolaridad.
- 1.319.889 personas declaran que no tienen el título de Graduado en Educación Secundaria. Esto supone una importante insuficiencia en la escolaridad y conlleva grandes dificultades para acceder al mundo del trabajo en la búsqueda de un empleo de calidad que permita desarrollarse como persona y asegurar los medios de subsistencia.

El total supone 2.596.086, el 43,58% de la población andaluza de 16 o más años. Estas cifras nos llevan a construir una visión diferente de la sociedad andaluza de principios del siglo XXI donde parece que existen importantes carencias en los niveles básicos de instrucción, que están conduciendo a importantes sectores de la población a fenómenos de exclusión a diversos niveles.

En el caso que nos ocupa, nos referimos a la imposibilidad de comprender los procesos que implican su participación para la mejora de su entorno más cercano. Esto es lo realmente trágico y vergonzoso: la imposibilidad de comprender los procesos que se desarrollan a su alrededor, lo que limita su capacidad de participar. Por tanto, y de

una forma radical, podemos afirmar que el 43,58 % de la población mayor de 16 años que vive en Andalucía tiene grandes dificultades para participar en el desarrollo de la sociedad democrática en la que vivimos.

SOBRE EL DESARROLLO.

Tradicionalmente la noción de Desarrollo Local se ha encontrado asociada al desarrollo económico. En general, la idea primigenia tenía mucho que ver con la conversión de las sociedades colonizadas en sociedades hechas y construidas a imagen y semejanza de la metrópoli. Es curiosa esta cuestión. Durante la revolución industrial y el imperio, el gobierno inglés se negó a que cualquier manufactura pudiera ser fabricada fuera de las islas – la ciudad de Glasgow llegó a ser conocida como el taller del imperio. Ahora ocurre lo contrario, pero guardando a buen recaudo las patentes y garantizando que el beneficio es reinvertido en las antiguas metrópolis. El ejemplo de África nos ilumina bastante sobre este proceso, de la misma forma que algunas de las historias que, sobre las actuaciones del Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial, nos cuenta Stiglitz (2002).

Frente a ello, debemos construir otras nociones de desarrollo, que se relacione más con los elementos culturales y endógenos que una sociedad determinada quiere poner en marcha. Es en esta dirección donde podemos hablar de Desarrollo Participativo, en la dirección de que el desarrollo impulsa la participación de las personas en el conocimiento y transformación del entorno más próximo y también, que es imposible provocar cambios estructurales en los ambientes más cercanos a las personas sin que existan unos mínimos elementos que propongan que las personas se apoderen de su realidad para analizarla, revolverla, cambiarla, desmenuzarla y pensar reflexivamente sobre ella descubriendo el poder de la reflexión y la crítica para cambiar la realidad.

La idea final es que este tipo de procesos es impredecible. Los mecanismos que desencadenan y se desencadenan cuando implementamos procesos participativos son tan importantes y de un calado tan vasto, que resulta muy dificultoso poder, ni tan siquiera, imaginar como será la realidad cuando esos procesos vayan avanzando y conquistando nuevas parcelas de libertad y de democracia.

En general, podemos decir que, en esta dirección, los procesos de desarrollo se convierten en una parte importante de esa lucha cultural que se desarrolla en la sociedad civil y que conecta con la noción leninista de hegemonía que conocemos a través de los originales desarrollos realizados en los trabajos del pensador italiano Antonio Gramsci. Y si esto es así, delimita bastante la forma en que nos movemos para construir los procesos de desarrollo. Porque entonces lo importante serán los procesos participativos que implementemos – y sobre todo si son auténticamente participativos – y no los resultados finalistas que lleven a confundir la administración y gestión de la participación con una empresa que mide cuantas iniciativas hemos llevado a cabo y con qué resultado. La esencia de estos procesos será, de esta forma, la construcción y reforzamiento del tejido social.

Y todo ese proceso se desarrolla en un marco que es, en gran parte, un proceso educativo. Por tanto, las aportaciones de la educación de personas adultas en el terreno de lo formal, pero también en el de lo no formal y lo informal son esenciales y muy iluminadores para las metodologías y los procesos que se ponen en juego para la construcción de la lucha cultural y educativa que supone la construcción de un tejido social rico y dinámico que salga del silencio y conduzca los procesos de desarrollo.

A este humilde esfuerzo, y en una muy pequeña escala, se han dedicado los autores de este trabajo durante los últimos tiempos. Se ha trabajado – y el trabajo se narra a continuación – con una premisa que puede ser equivocada, pero que para nosotros ha sido – y es – sustancial: no existe conflicto – para nosotros – entre el trabajo técnico y el que desarrollan las personas en sus lugares de vida cotidianos. Los técnicos están al servicio de los ciudadanos y las ciudadanas; y deben trabajar con las personas – alejados por tanto de cualquier vanguardismo del tipo *yo poseo la razón y la gente no sabe lo que quiere* - que son, al fin y al cabo, los que con sus impuestos pagan el trabajo de los técnicos.

Pero, además, hay otro elemento esencial en toda esta argumentación, y que tiene que ver con la construcción de las necesidades. Como plantea Licinio Lima, las necesidades son construcciones sociales, por tanto, no se encuentran en ningún lugar. Se van construyendo en el proceso de estudio de la realidad social por parte de los intervinientes. La posibilidad – muchas veces escuchada – de detectar las necesidades de las personas no sólo es un intento fatuo de no llegar a ningún lado, sino que está condenado al fracaso.

MATERIALES DIDÁCTICOS DESDE Y PARA LA PARTICIPACIÓN

Aunque en un principio, el convenio delimitaba los objetivos a desarrollar como aspectos independientes -la elaboración del material y el seguimiento de procesos de participación-, es necesario hacer una clarificación sobre el hecho de que constantemente uno ha necesitado del otro. La recopilación de fuentes y proyectos afines a la participación ha supuesto una aportación importante para encauzar esta labor. Lo que verdaderamente ha ido modelando los resultados obtenidos, han sido los grupos y las asociaciones que han colaborado, semana tras semana, contándonos sus experiencias.

En este sentido, no nos bastaban unas cuantas actividades y orientaciones metodológicas surgidas de la nada. Para traspasar la barrera de lo teórico y lo académico era necesario que se incorporaran esas visiones de la participación desde lo cotidiano.

En las primeras sesiones con el equipo de trabajo (un grupo de estudiantes de tercero de Pedagogía voluntariosas por aprender y uno de los autores del presente trabajo) se delimitaron todas las tareas y objetivos, el formato y la estructura básica que pensábamos que debían incluirse en el material.

También fue necesario dedicar algunas jornadas para indagar en el proceso de los presupuestos participativos, consultar con profesionales del mundo de la educación de adultos y con las teorías fundadas, en torno a la investigación-acción e investigación participativa, modelos que nos han orientado en todo este trayecto y sobre el que se hace mención en el siguiente apartado.

Poco a poco, y tras meses de constante trabajo, el material se iba ajustando a las variadas exigencias: un equipo de presupuestos participativos preocupado por dar una respuesta a una ciudadanía cada vez más consciente de su papel de decisión y actuación, un profesorado y una representación de la educación de personas adultas demandantes de un soporte realista, práctico y aplicable que ofrezca oportunidades de participación para todos y todas por igual (sin el analfabetismo como limitación) y nosotras y nosotros, equilibrando los deseos, las necesidades y las exigencias a un espacio donde confluyan lo propio y lo lúdico.

Bajo estas premisas se ha elaborado y organizado un material didáctico destinado, principalmente, a los centros de educación de personas adultas de la ciudad de Sevilla. Cada una de sus actividades puede ser adaptada según las necesidades del

grupo, aunque están recomendadas para un nivel específico de Formación Básica, en el que ya exista un cierto dominio de la lectoescritura, y para ser trabajadas en sesiones habituales de clase.

El material se presenta en dos cuadernillos de trabajo, uno para el profesorado y otro para el alumnado. El cuaderno del profesorado se divide por núcleos y actividades en las que se especifican el número y título de la actividad, el objetivo general, los objetivos específicos, el desarrollo de la actividad, los recursos materiales necesarios, los instrumentos interdisciplinares que facilitan la comprensión de la actividad y los anexos. Por el contrario, el cuadernillo del discente tan sólo incluye las fichas de trabajo de cada actividad facilitadas por el/la docente a medida que se avance en ellas.

A continuación, y a modo de resumen, se alude a una relación de las actividades y la estructura general del material.

Núcleo 1: Reconocerse en las necesidades de los demás: Una justificación para la participación. “Yo y mi entorno”

0. *Imagino una ciudad.* A partir de un comentario escrito (guiado) de un texto, se reflexiona sobre cómo se ve en la actualidad y cómo se imagina la ciudad de Sevilla en un futuro.
1. *Mis necesidades, ¿necesidades comunes?* Orientada para trabajar el concepto básico de necesidad, así como para diferenciar necesidades según a la población a la que afecte. Invita a la reflexión y al consenso de las carencias de un grupo estableciendo criterios de priorización.
2. *En la búsqueda de soluciones.* Pretende hacer una aproximación a posibles propuestas para solucionar y paliar necesidades concretas, inicialmente facilitadas mediante historietas y, posteriormente, construidas por el grupo a partir de los resultados de la actividad anterior.
3. *Informando bajo titulares.* Partiendo de “la noticia” como núcleo temático, aprovecha determinados artículos periodísticos como recursos útiles para manifestar denuncias y demandas ciudadanas e invita a realizar un análisis más exhaustivo del contenido de determinadas noticias.

Núcleo 2: La Participación ciudadana. “Algo más que una palabra”

4. *Esa gran palabra, participar.* Se introducen conceptos generales sobre la participación ciudadana mediante una ficha de trabajo individual de frases incompletas y la búsqueda colectiva de las palabras, anteriormente trabajadas, en una sopa de letras gigante. De manera opcional, se podrán afianzar mediante un autodefinido.
5. *Construyendo mi ciudad.* A partir de un juego de mesa, donde niveles de participación se relacionan con distritos y centros cívicos, se trabaja la comprensión de la organización territorial establecida por el gobierno municipal de Sevilla con la finalidad de encauzar la participación.
6. *Dime cómo participas y te diré quién eres.* Tras el visionado de un vídeo sobre experiencias concretas de participación de personas adultas, se profundiza en los diferentes ámbitos de participación y en el reconocimiento individual de cada alumno/a de su propio ámbito de participación y las razones que le motivan a ello.

Núcleo 3: Los Presupuestos Participativos, un modelo de Participación Ciudadana.

7. *Una experiencia de Presupuesto Participativo.* Memoria, material didáctico y video de una experiencia llevada a cabo en el Centro de Educación de Personas Adultas Juan XXIII (Sevilla), cuyo objetivo se centra en trasladar

el proceso de los presupuestos participativos a un proceso real de decisión y participación democrática a partir de los deseos de su alumnado y del presupuesto disponible del centro.

REEDUCANDO EL CONCEPTO DE PARTICIPACIÓN

El encabezado de este apartado se define a partir dos elementos decisivos y visibles a lo largo de todos los procesos que se describen a continuación. Por un lado, el carácter crítico y emancipado por el cuál las asociaciones y las personas aprenden y se adaptan a su medio, el sentido de lo mudable, del cambio, de la autorreflexión, del desarrollo. Y por otro lado, la visión de la participación como un proceso que surge de la reflexión del grupo sobre las carencias que detectan de la misma situación en la que viven.

Esta última característica condiciona en cierta manera el trabajo con cada uno de los grupos, ya que, en algunos de ellos, la intervención de facilitadores/as ha acotado en determinados aspectos esa capacidad propia para lo que identificamos hoy como la práctica de la investigación participativa o, según las palabras de Freire “(...) sin el derecho a discutir, *la humanidad* sacrifica inmediatamente su capacidad creadora.” Una investigación en la que los problemas planteados sean los cotidianos y no los inventados, cuyo propósito sea el de comprenderlos dentro de su contexto y no desde fuera, un punto de vista de quienes interactúan en estas situaciones y donde el lenguaje sea el usado por las participantes sin restricciones en la información que circula.

Por esta razón, en ocasiones se ha actuado como una participante más que opina y siente y, en otras, como observador/a, no menos importante a pesar de la pérdida de protagonismo, ya que al fin y al cabo siempre ha existido un compromiso ético, en las intervenciones, que tenía que ver con la búsqueda de una mejora para las asociaciones y las personas.

Por último, aclarar que todas ellas han estado compuestas por un máximo de diez participantes aproximadamente, mujeres adultas que de manera desinteresada prestan sus ilusiones y esfuerzos a toda la comunidad y que, en su mayoría, siguen acudiendo a sus clases y responsabilidades domésticas (a veces, en exceso) a diario.

Asociación Alumnas Adultas Activas del Centro de Educación de Personas Adultas Polígono Norte. Durante las primeras sesiones, este grupo estableció algunas limitaciones para trabajar. Las informaciones sobre la labor se malentendieron, ya que preconcebieron que el objetivo consistiría en introducirles en los Presupuestos Participativos. Ante esta situación, sus palabras textuales fueron: “*eso no va con nosotras, bastante tenemos con la Asociación y los problemas del barrio.*” Tras aclararles la función y considerar sus preocupaciones, nos dispusimos a dedicar varias sesiones a reconocer cuáles eran todos aquellos problemas que les afectaba como asociación y determinar así las soluciones oportunas.

Uno de los principales obstáculos se manifestaba en la escasa participación que percibían entre sus socios y las dificultades que tenían para que se involucrasen en las actividades del centro. Comenzamos a analizar cuáles podían ser las causas de esa falta de implicación llegando a algunas evidencias: la acomodación de la gente, las excesivas facilidades que ofrece la directiva y la falta de lectura de los paneles informativos.

A partir de estas conclusiones elaboramos un plan de trabajo. Analizamos la oferta de actividades programadas para este año, entre ellas las excursiones eran las más multitudinarias, que se aprovecharían como puente para estrechar lazos de comunicación y participación. Para ello, se puso a disposición de los/as socios/as

cuestionarios en lo que pudiesen expresar su valoración y crítica de cada una de las salidas. Los resultados de los mismos se expusieron en el tablón de anuncios de la asociación. La directiva ha concluido que estas medidas no sólo les han sido útiles para mejorar la organización de las actividades, sino que ha creado un clima de apoyo y confianza abriendo nuevas propuestas para el próximo curso.

Otro gran impedimento, aunque menos explícito, eran (y son) las dificultades para delegar responsabilidades y repartir tareas. Por este motivo, se clarificaron los papeles de cada una intentando equilibrar sus funciones y reducir el liderazgo de la presidencia, rasgo que mantenía en un momento de estancamiento a la asociación. En este sentido, mientras una anotaba el orden del día, otra acudía a una reunión con el resto de las asociaciones de la zona o se formaba como proponente para los presupuestos participativos.

Los años de lucha por un ascensor en el centro y la información clarificada del verdadero sentido de los presupuestos participativos como alternativa, han orientado la ilusión de estas mujeres hacia este proceso. Un afán con el que, en la actualidad, han conseguido movilizar, mediante campañas y asambleas informativas, al alumnado del centro y a una gran parte del barrio, para que acudan a las votaciones que deciden la ejecución del ascensor.

Asociación cultural *El Esqueleto* del Centro de Educación de Personas Adultas de Polígono Sur. De nuevo, las características de esta asociación están estrechamente ligadas al contexto en el que se sitúa. El Polígono Sur es, actualmente, uno de los barrios que sufre mayor índice marginalidad y delincuencia de Sevilla. Su situación provoca inseguridad y miedo entre la población, y una minoría, como esta asociación, es la que continua luchando, a través de la educación, por mejorar sus condiciones de vida.

Fueron algunos los intentos por acercar y, en otros casos, afianzar la participación en los presupuestos participativos. No obstante, ingredientes como la desilusión y la urgencia de adoptar medidas más globales, nos obligaron a cambiar la dirección de nuestras sesiones.

La junta directiva de la asociación reclama un cambio, la incorporación de miembros jóvenes que dirijan y orienten hacia otro horizonte el futuro del centro. Para ello se trabaja en dos líneas conjuntas. Por un lado, se liman las relaciones entre el profesorado y creando mejores lazos de comunicación. Y por otro, la elaboración propia de un curso de preparación para los/as nuevos/as miembros acerca de las nociones básicas necesarias para dirigir esa asociación. Se determinan aspectos tales como: las funciones desempeñadas por cada representante, la elaboración de un libro de cuentas, la redacción de cartas específicas, definir qué es una asociación y para qué sirve, lectura y redacción de los estatutos, financiación... Además, se analizan las ventajas de pertenecer a la asociación con la finalidad de hacer campaña informativa por las clases a través de un vídeo creado por ellas y así animar a posibles voluntarios/as.

Asociación cultural *La Amistad* del Centro de Educación de Personas Adultas *Manolo Collado*. La trayectoria de este centro, ubicado en la barriada de Alcosa, adquiere sentido tomando como referente su recorrido histórico de movimientos sociales y vecinales. Cabría destacar, que esta historia es la que subyace en la sabiduría organizativa y autogestionaria de esta asociación.

Durante las primeras sesiones de toma de contacto, el grupo contaba anécdotas acerca de sus implicaciones en diversos procesos de participación (la lucha por el parque del Tamarguillo, las manifestaciones por conseguir un centro propio, las reuniones y las propuestas de los presupuestos participativos...)

Un momento decisivo en el Ecuador de estos encuentros se remonta a la visita que estas mujeres hacen a la asociación de Alumnas Adultas Activas en Polígono Norte. En ella relatan sus andaduras en los presupuestos participativos y les animan a que aprovechen esta oportunidad para solicitar el ascensor. Estos instantes fueron cruciales para las decisiones tomadas a posteriori, involucrase en este proyecto como alternativa.

Todas estas vivencias desembocan en un análisis y una reflexión, individual y grupal, acerca de cada uno de los momentos participativos en los que se han sentido involucradas. Así, se ha elaborado una presentación cronológica de los aspectos fundamentales del centro, trasladándolos después a un espacio más personal y singular en el que se analizan aspectos como: el año de ingreso en el centro y los motivos, las experiencias de participación vivenciadas, la definición de participar, los cambios que se han producido a niveles internos y externos gracias a la participación...

Tras esta actividad, las mujeres han reconocido tomar una conciencia diferente en cuanto al significado de la participación, ya no como mera colaboración, sino como un compromiso personal y social de unos beneficios nunca antes estimados.

Asociación de alumnos/as y exalumnos/as *Jacaranda* del Centro de Educación de Personas Adultas de Juan XXIII. Durante todo el curso escolar, esta asociación se ha encargado de decidir y de organizar la celebración de los 25 años de historia de su centro. En las primeras sesiones se propusieron, debatieron y votaron diversas actividades, además de programar el calendario organizativo del curso. Entre estas actividades cabe destacar: los cuadernos elaborados por las mujeres de todos los grupos y niveles en los que cuentan las razones por las que acuden al centro, la confección en pancartas de las 25 razones, extraídas de los cuadernos y el trabajo realizado en el aula en torno a la cuestión “*para qué sirve y qué te aporta el centro*”, creación de un Cantar de Ciega, un teatro y una exposición que reflejan la memoria de estos 25 años... Entre otros aspectos como el presupuesto disponible, las invitaciones, la publicidad del evento... Toda una labor de reflexión, consenso y síntesis recogidos en la futura edición de un libro por parte del Centro.

Paralelamente a este proceso, se efectuó una experiencia en la cuál se puso a debate el propio presupuesto del centro. Esta idea emana de las dificultades expresadas por alumnas que el año anterior acudieron a una asamblea real de los presupuestos participativos. De este modo, la finalidad era la de vivir el proceso como propio, mediante prácticas que vayan de lo concreto (del centro) a lo más general (como por ejemplo, los presupuestos participativos.)

Se eligió a una representante por grupo, encargadas de organizar todo el proceso (calendario, defensa de propuestas, tipo de propuestas, sistema de votación...) y de anotar todas aquellas propuestas que se presentarían, en primer lugar, en la asamblea por turnos y, posteriormente, en la asamblea general. Mientras, en las aulas, el profesorado aprovechaba el desarrollo de los acontecimientos como fundamento de su práctica educativa diaria.

Los resultados de esta práctica nos demuestran que independientemente de las estructuras y los contenidos, el proceso sigue siendo democrático, y que su analogía con los presupuestos participativos municipales nos sirve de modelo para ser clarificado. El tercer núcleo del material, del que hemos hablado más arriba, invita a ello.

Alumnas y alumnos del Centro de Educación de Personas Adultas *Tejar del Mellizo*. La formación en cooperación y desarrollo también supone un aspecto muy importante para la participación ciudadana. Un curso de Solidaridad Internacional de Andalucía para “mayores” voluntarios, provoca en las alumnas y alumnos una nueva forma de concebir las relaciones humanas en nuestra ciudad y, en definitiva, en nuestro mundo. A raíz de esta experiencia, en la que se tratan conceptos íntimamente ligados

tales como el Comercio Justo, las causas de la inmigración, el binomio norte-sur, la pobreza..., se originan tres momentos claves para estos grupos: la preparación de la celebración del día de la paz en el centro cívico Tejar del Mellizo, la presentación del vídeo y el folleto “La solidaridad en la educación de personas adultas” en el encuentro organizado por Solidaridad Internacional con todos/as los/as participantes de Andalucía y las investigaciones de una inmigrante sobre las historias de vida de otros inmigrantes del centro junto con la de los grupos sobre el comercio justo en los pequeños negocios de Triana y Los Remedios.

Paralelamente, se ha trabajado en el aula la “Carta de Sevilla”, impreso elaborado por la asociación *Ben Basso* que manifiesta la vinculación que existe entre el Patrimonio urbanístico y la participación ciudadana. El objetivo de esta labor es el de adaptar su contenido a un lenguaje y a un formato más acorde con las necesidades a los grupos de estos centros educativos y crear una conciencia crítica ante circunstancias de esta índole.

CONCLUSIONES.

Debemos intentar responder, en estas muy breves conclusiones, a la pregunta que da título a este trabajo. Y lo haremos desde dos perspectivas diferentes que nos ayudan a entender el desarrollo más allá de la pura perspectiva economicista.

Reshohazy (1988) define el desarrollo local como una acción coordinada y sistemática que, en respuesta a las necesidades o a la demanda social, busca organizar el progreso global de una comunidad territorial o de una población determinada, considerando indispensable la participación de las personas. Su finalidad es mejorar la calidad de vida. Y la calidad de vida tiene que ver - en este caso - con la construcción de una ciudad y un barrio más habitable, con la calidad de las relaciones humanas que produce un entramado urbano y social que consideremos más nuestro y que es más habitable para las personas. En resumen, con la apropiación de la ciudad por los vecinos. Y todo ello, como indica Reshohazy, o como señala Raymond Williams, sólo tiene sentido cuando las personas desarrollan esa apropiación desde la participación. La construcción de procesos participativos - como los Presupuestos Participativos - se convierte en una forma de Desarrollo porque comienza a desplegar las capacidades endógenas de una comunidad que aspira a mejorar su bienestar, que ya no tiene solo que ver con los criterios económicos, sino con el hecho de que las personas, en su entorno de vida cotidiana, en la comunidad o el barrio donde habitan, tienen la capacidad de movilizar los recursos de la misma en un proceso de apropiación que conlleva una nueva construcción de la realidad.

En una segunda línea podíamos considerar que la articulación y fortalecimiento del tejido social supone otra forma de Desarrollo. Orefice (1986) al hablar de la evaluación de procesos de Investigación Participativa - como los que se han intentando implementar a lo largo de este trabajo - señala que uno de los elementos decisivos, y que parece mantenerse cuando algunas de las preocupaciones que dieron origen a los procesos han desaparecido, es la estructuración de la comunidad, la riqueza del tejido social, la fortaleza de las personas y de los grupos en el camino por hacerse más independientes y autónomos.

Hay muchas formas de vivir recluidos en el silencio; y también hay algunas para salir de él y poder expresar nuestra palabra. La participación, que nos convierte en protagonistas de nuestro futuro, es un camino para salir del silencio y construir procesos de desarrollo ligados a la construcción del bienestar y - en este caso concreto - de la

ciudad. Ya no sólo soñamos en silencio cómo querríamos vivir, ahora podemos expresarlo y, en un proceso cargado de contradicciones, construir la realidad.

BIBLIOGRAFÍA.

- Orefice, P. (1986). ¿Qué cultura lleva a una reconstrucción comunitaria? En J.M. Quintana (Ed.). *Investigación Participativa. Educación de Adultos* (pp. 50-55). Madrid: Narcea.
- Reshohazy, R. (1988). *El Desarrollo Local*. Madrid: Nancea
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar en la globalización*. Madrid: Taurus
- Williams, R. (2005). *En la frontera*. Barcelona: Diálogos
- www.juntadeandalucia.es/institutodeestadistica

IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOS ALUNOS/PROFESSORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA EM UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA.

MELLO, Lucrécia Stringhetta - UFMS – CPTL - ismello@ceul.ufms.br

Introdução

Esse trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa acerca da complexa tarefa da qualificação profissional objetivando estabelecer a interface entre os saberes provenientes da realidade vivenciada pelos alunos/professores, que se envolvem em um curso de formação (pedagogia) e os efeitos da proposta curricular contida na modalidade semipresencial com a qual interagem em sua formação.

Devido a situações sociais e econômicas, inerentes ao contexto em que vivem, há uma grande chance de os professores em formação serem tragados por situações adversas no trabalho docente e apresentarem resistências aos cursos, demonstrando com isso que não bastam medidas políticas impostas e nem justificativas apelativas para qualificação, pois a educação tem custos na medida de sua qualidade.

A análise dos Programas de Formação possibilita a avaliação das suas contribuições ou não, para o desenvolvimento de competências, a qualificação e valorização profissional dos docentes. As formações iniciais ou contínuas, independentes das definições ou modalidades que a caracterizem, devem ser entendidas como um modo de reconstrução e reapropriação coletiva e solitária do saber, dando sentido às experiências vividas tornando-as mais significativas e produtivas de novos conhecimentos.

Muitos têm sido os estudos sobre a formação de professores no Brasil sendo que, especialmente na década de 1990, houve uma expansão das políticas de formação de professores que visam a continuidade dos estudos devido ao fracasso da escola e as exigências do mundo globalizado.

A política de formação contínua de professores¹ vem acompanhada de regulamentação através de instrumentos legais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Plano Nacional de Educação (1997), o Decreto nº 2.794/98, Sistema Nacional de Formação Contínua e Certificação de Professores (SINACE), o Parecer nº115/99 que cria os Institutos Superiores de Educação, o documento “Propostas de diretrizes para formação inicial de professores da educação básica de nível superior”, publicado em abril de 2001 e por fim, “As Diretrizes para a licenciatura em Pedagogia” objeto de estudo recente.

O Programa de Educação à Distância (EAD), onde realizamos a pesquisa enfocando o perfil identitário dos acadêmicos/professores, destina-se à formação inicial e continuada daqueles que atuam no ensino público tendo como mantenedor o próprio sistema público. São cursos criados para atender às características específicas do formador, objetivando a melhoria do seu trabalho.

Assim, a Educação à Distância – EAD – é chamada e instalada pelos próprios governos como a modalidade que melhor estaria em condições de cumprir esta tarefa de maneira rápida, atingindo um número expressivo de trabalhadores, e dentro de uma racionalidade econômica superior às modalidades presenciais. (PRETI, 2000, p.30).

Os níveis atingidos pela EAD abrangem: educação fundamental, educação média, educação universitária, cursos de pós-graduação, formação profissional, educação permanente/continuada. O Brasil vem desenvolvendo programas em EAD há décadas, alguns deles conhecidos como; MEB (1956), Projeto Minera (1970), Logos (1977), Telecurso 2º grau (1978), Mobral (1979) e, mais recentemente, Um Salto para o Futuro (1991), Telecurso 2000 (1995), TV Escola (1996) e Proformação (1999).

¹ Neste texto, a formação contínua será entendida como “[...] uma política de valorização de desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto-formação e em parcerias com instituições de formação”. (PIMENTA, 1999, p. 176)

O projeto do curso de pedagogia em estudo foi idealizado tendo em vista o modelo dos cursos presenciais, ou seja, obedece às orientações emanadas do CNE para formação docente. Difere apenas na forma de execução, pois nessa modalidade as disciplinas são modulares. Os professores que atuam no curso são os mesmos do quadro regular da instituição (UFMS), salvo exceções em algumas disciplinas.

A experiência em EAD, em processo, que serve de referência a esse estudo, oferecida pela UFMS/MS, não tem a característica de consórcio como nos exemplos citados acima. Oferece a formação em nível superior: Curso de Pedagogia-, por meio de convênio com municípios do estado de Mato Grosso do Sul.

O curso, em grande parte, baseia-se em textos escritos e as aulas presenciais acontecem nas sextas-feiras, sábados e domingos (quando necessário). Ocorrem nas “Unidades de Apoio” das cidades onde o curso é oferecido com salas específicas, para atender o número de alunos matriculados (média de 80 a 100 alunos por turma). Existem ainda os laboratórios de informática, biblioteca e mídia para instrumentalização das aulas e uso dos acadêmicos. O corpo docente é o mesmo que atua nos cursos presenciais da universidade, sendo assim, pertencem ao quadro efetivo da instituição.

Perfis Históricos Identitários de um Programa de Formação a Distância: diversidades e adversidades de uma prática vivida.

Sabe-se que o projeto de curso à distância depende de uma infra-estrutura de comunicação adequada, de modelos sistêmicos bem planejados, projeto de curso teoricamente bem formulado, decisões políticas apropriadas e oportunas e acima de tudo um forte desejo e capacidade de realização.

Entendemos oportuna a pesquisa que realizamos com a formação de professores

e a constituição das histórias de vida dos acadêmicos engajados nesse projeto. Com efeito, a experiência de três anos, ministrando disciplinas, parte presencial e parte à distância, mostra a versatilidade que esse tipo de trabalho requer, pela necessidade de assegurar o acesso à informação e à produção do conhecimento, pelos processos de trabalho coletivo e cooperativo de aprendizagem em ambientes informatizados e não informatizados. A vivência suscita questionamentos sobre o projeto de curso, a forma como o currículo se desenvolve, bem como, a subjetivação dos conhecimentos frente à construção da história de vida profissional. O mais prudente é vê-lo como *conflitualidade de conhecimentos* e, nas palavras de Santos (1996, p. 17) “[...] reconhecer os sujeitos que atuam nessas redes formativas através das diversas *formas rivais de conhecimento*”.

Diversos autores como Hernández & Ventura (1998) e Garcia (2003) têm afirmado que a mudança na escola deve envolver todos os participantes do processo educativo: alunos, professores, diretores, especialistas, comunidade de pais; e essa mudança tem que ser vista como um processo em construção, realizado por todos esses participantes e contar com apoio de agências (universidades) ou de especialistas externos para assessoramento e suporte técnico para o desenvolvimento curricular.

“O conhecimento compartilhado pela equipe gera um novo saber que nasce da troca do entrelaço de opiniões”. (KENSKI, 2004 p.59). A partir do momento em que adotamos o uso das tecnologias, todos os campos educacionais são afetados, necessitando urgentemente de uma reestruturação não apenas na teoria, mas também na percepção e ação educativa. Hoje, sobretudo a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fala-se muito em **educação à distância**. O que vem a ser isso? É possível trabalhar essa objetivação quando o substantivo ainda está ausente para uma parcela significativa da sociedade? Ou ela ajudaria a tornar mais

substantiva a educação para esta população excluída? Aqui fazemos referência à população dos docentes das cidades atendidas pela EAD, locais em que o acesso a cursos superiores regulares é difícil, uma vez que para realizá-lo os alunos devem locomover-se para outras cidades, distantes da localidade onde moram e trabalham.

Sabemos que existem custos e cumplicidade quando aceitamos o currículo como prescrição, custos que envolvem, principalmente e de diversas formas, relações de poder. Mas, entendemos que as pessoas relacionadas no dia-a-dia, com a construção social do currículo e escolarização – os professores – podem estar privadas do discurso da escolarização. (GOODSON, 1995).

O estudo em desenvolvimento acerca das narrativas e história de vida dos acadêmicos do curso, privilegia a produção da existência e dos conhecimentos, crenças e valores que a elas dá sentido e direção, como também o uso da tecnologia pelos acadêmicos no sentido de desvelar avanços e dificuldades apresentadas. Procuram-se pistas, marcas e sentidos atribuídos pelos próprios autores caracterizando a identidade simbólica que está sendo construída.

Metodologia

A metodologia apresenta as características da pesquisa qualitativa e aborda os saberes originados: na história de vida pessoal dos docentes; decorrentes da formação profissional para o magistério; dos currículos e matérias circunscritos ao curso de Pedagogia e os saberes construídos na prática pedagógica e contexto atual.

A coleta de dados é feita por meio da elaboração de memoriais e complementado com a aplicação de questionário. Para análise e interpretação dos dados optamos pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977, p. 42) adotando procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não)

que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Os dados foram obtidos no decurso do desenvolvimento das disciplinas ministradas pela pesquisadora iniciando-se por volta do mês de setembro de 2004. Quando os professores são convidados a escrever suas histórias de vida, há certa estranheza no primeiro momento, pois este exercício potencializa sua vida e formação e esta prática não é muito comum devido à desvalorização social que esta profissão sofre.

As observações e diálogos informais também têm sido um recurso que permite considerar aspectos da reação dos sujeitos, para melhor compreensão da expressão não verbalizada. Chama-se: “atenção flutuante: lugar onde se deve buscar o significado do silêncio, da hesitação, dos retornos verbais e não verbais, das entonações”. (Thiollent apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.36).

A leitura e tabulação dos memoriais e questionários só foi possível com a participação duas pesquisadoras auxiliares (iniciação científica: PIBIQ/CNPq). A interdisciplinaridade também se faz presente uma vez que recorremos à parceria que “deriva da afetividade e do respeito, atributos próprios da interdisciplinaridade, que, por sua vez, implica participação e colaboração mútua”.(FAZENDA, 1999, p.13 apud MELLO, 2004).

Na descrição e análise de dados, observam-se relações possíveis com o quadro teórico inicial sendo constituída uma perspectiva teórica nova e particular, buscando acrescentar algo novo ao que já se conhece do tema.

Texto e contexto das realidades estudadas.

Os municípios, foco desse trabalho, apresentam um contexto social e econômico semelhante. Ambos contam com aproximadamente quinze mil (15000) habitantes. Uma das cidades - Camapuã/MS - a infra-estrutura apresenta condições apropriadas à realização do curso, o mesmo, porém não ocorre em Água Clara/MS, que ainda não possui sala apropriada de para laboratório de informática, biblioteca e secretaria acadêmica com objetivo específico para essa modalidade. Esta situação precária tem sido motivo de crítica pelos alunos do curso pelas dificuldades que enfrentam para desenvolver as atividades não presenciais.

A idade dos alunos/participantes que varia entre vinte e um (21) a cinquenta e sete (57) anos. Nota-se uma supremacia feminina, com 92% e apenas 8% são do sexo masculino. Os dados revelam que os estudantes de ambas as cidades nasceram e estudaram no próprio município sendo que uma minoria é originária de outros estados (Goiás, São Paulo, Paraná, Pernambuco, Alagoas e Rio Grande do Sul).

Outro fator que chama a atenção é a trajetória escolar demonstrando que quase 100% estudou em escola pública, como também desses, muitos (14) cursaram a Educação de Jovens e Adultos, ou seja, estudaram tardiamente. Temos alunos que moram na zona rural, e lá lecionam, vindo para a cidade nos fins de semana para cursar Pedagogia (EAD).

Entre os acadêmicos constata-se que exercem diferentes profissões e não apenas o magistério. Assim temos: Auxiliar de Secretaria Escolar, Inspectores escolares, agentes de saúde e outros. Quanto à escolha do curso, afirmam que foi por estar atuando na área da educação, necessidade de buscar novos conhecimentos para uma melhor atuação em sala de aula, pela oportunidade de fazer um curso superior, até por falta de opção por outro curso, ressaltando que possuíam outras preferências profissionais, mas por diversos fatores não foi possível concretizá-las.

Em relação a este tema Freire (1998) propõe uma reflexão sobre a importância da formação docente alegando que a docência é algo sério, uma vez que prepara seres humanos. Preparação que se faz mediante competência e responsabilidade já que de forma marcante o professor pode encaminhar o aluno tanto para o sucesso quanto para o fracasso.

O autor também defende a educação de 1º grau como sendo indispensável à vida social e por isso afirma que esta merece todo o respeito. Quanto aos professores pede-se uma nova postura para discernir as ideologias camufladas e participação na luta política, pressupondo permanente formação e consciência profissional.

Os acadêmicos expressam uma expectativa muito grande quanto ao curso e demonstram o impacto que vêm ocorrendo em sua formação a partir da vivência universitária. Afirmam que o curso possui um corpo docente muito bem preparado, por isso tem adquirido novos conhecimentos e melhorado sua prática como educador. Apontam como avanços o gosto pela leitura, melhora na escrita, interpretação de textos, ampliação de conhecimentos e conseqüentemente uma melhor visão de mundo.

Declararam que as maiores dificuldades encontradas no transcorrer do curso foram em relação à escrita, leitura e interpretação de textos. Reconhecem que a má formação prejudicou seu desenvolvimento intelectual, o acompanhamento das aulas e a as leituras que o curso exige.

Quanto aos benefícios que a tecnologia afirmam ter sido uma aliada na sua formação. Através dela, realizam atividades deixadas pelos professores como: digitação de trabalhos, mecanismo de pesquisa para sua formação, por auxiliar os docentes no trabalho escolar e também como veículo de comunicação com professores dessa modalidade. Nota-se que alguns alunos ainda são resistentes à

interação com o computador e justificam dizendo que não possuem em sua casa, outros passaram a conhecê-lo durante o curso.

Todo trajeto precário de escolarização prejudica o desenvolvimento dos alunos da Educação a Distância, pois para que o curso seja bem sucedido são necessários grande empenho e colaboração por parte dos alunos. O perfil dos acadêmicos deve ser de autonomia, curiosidade, plenos de vontade, pois a maior parte do tempo a construção do conhecimento se dá pelo estudo isolado.

As dificuldades da turma em geral, são muito próximas, dependem muito da qualidade da escola pública em nosso país. Ao entrarem nas universidades, percebem que lhes faltam suporte para entender os conteúdos e a dinâmica no processo de conhecimento. Porém, isto não é motivo para os fazerem desistir, sua força de vontade e ânimo em sala de aula, são exemplos de coragem e de vontade de mudar de vida.

Os alunos se reúnem em grupos menores durante a semana no período noturno para discutirem os textos, são estes momentos de troca (são as chamadas atividades não presenciais), que enriquecem o conhecimento de cada um.

Alguns alunos voltaram a estudar já com a idade avançada, em decorrência de anos longe da escola sentem-se desatualizados. O que mais os motiva é o desejo de melhorar de vida pela segurança financeira que o curso superior pode trazer.

O desejo de ampliar os conhecimentos, de investigar e conhecer, tem sido trabalhado pela maioria dos professores que ministram aulas na EAD e baseando-me nas leituras dos memoriais posso afirmar que os alunos (maioria) têm se transformado visivelmente e compreendido o caminho dos conhecimentos.

Diante dos relatos acima é possível apostar em uma boa formação para os alunos, desde que, as estruturas governamentais e as parcerias estabelecidas, concedam as condições prévias para bom funcionamento do programa como: biblioteca,

laboratório de informática, instrutor para este laboratório e tutoria especializada. Acrescente-se ainda, a necessária consciência, por parte dos alunos de seu papel de co-autor, tanto em sua formação profissional como pessoal, pois depreendemos das análises dos memoriais, que o conhecimento só passou a habitar e fazer morada nos alunos quando sua atitude frente à produção do conhecimento mudou, acrescentando novos hábitos promovidos pela visão de mundo e de vida proporcionadas pelo curso.

O que levamos para reflexão nessa etapa da pesquisa é apenas a certeza de que, embora as dificuldades de se trabalhar com a educação à distância sejam muitas, ainda é um meio de se levar formação a sujeitos que não têm acesso ao saber a não ser por este meio. O que procuramos fazer é explorar o máximo o tempo que dispomos nas aulas presenciais e respeitar a realidade contida nas histórias narradas através do registro nos memoriais. Diante disso, procura-se alavancar a produção de conhecimento necessário a qualificação em serviço, o gosto pelo estudo e, se possível proporcionar mudanças que possam refletir em um ensino sério e rigoroso.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977.

BRASIL. Lei 9394, de 20/12/96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação – Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior. Brasília, maio de 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica**. Última versão, abril/2001. Disponível em www.mec.gov.br Acesso em 03/10/2002

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano** – artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. Olho d'água. São Paulo, 1998.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando e MONTSERRAT, Ventura. **A organização do currículo por projetos de trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre RS: Artmed, 1998.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e à distância.** Campinas: Papirus, 2003.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, Lucrécia Stringheta. **Pesquisa interdisciplinar:** um processo em constru(a)ção. Campo Grande, MS: Editora UFMS: 2004.

NÓVOA, António (Org.). Os Professores e sua Formação, In: _____ **Formação de professores e prática docente.** Portugal/ Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda, 1995.

PRETI, Oreste. (Org). **Educação a Distância:** construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.

GOVERNO ELETRÔNICO, TELECENTRO E MOVA-DIGITAL: A HISTORICIDADE E A ALFABETIZAÇÃO DIGITAL

CHIUMMO, Ana – PUC-SP –

MENGALLI, Neli Maria – PUC-SP –

Educação de Pessoas Jovens e Adultas

Introdução

O presente trabalho é fruto de um estudo baseado na tese de doutorado chamada **Consciência política e cidadania na alfabetização e na inclusão digital a experiência da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo**, defendida em 2004, por Ana Chiummo, autora deste escrito e tem o objetivo de resgatar a história da alfabetização digital sob três óticas: o governo eletrônico, os telecentros e o MOVA digital.

A primeira análise feita foi a respeito do que previa o serviço de atendimento aos cidadãos para promover a inclusão digital para o desenvolvimento social auto-sustentável e, em alguns casos, resgate da cidadania, o governo eletrônico. Seguida da história dos Telecentros, que serão apresentados como espaços que tem computadores conectados à Internet e permitem que a população utilize os equipamentos, faça cursos e acesse “sites” e programas. Tem como objetivo ampliar a cidadania, digital, por exemplo, e combater a exclusão social e econômica, garantindo a privacidade, a inserção e o fortalecimento do desenvolvimento local, prevendo uma organização de modo que as pessoas consigam adquirir autonomia tecnológica, mesmo que básica, para assumirem o papel de e-cidadãos, tudo isso com o uso do “software” livre.

A ênfase será ao MOVA digital, que após a gestão Paulo Freire como secretário municipal de Educação, este foi o primeiro olhar que a Secretaria Municipal de Educação lançou para a educação de jovens e adultos, como os dados fornecidos pelo Censo de 2000 eram alarmantes: a cidade de São Paulo possuía 400 mil pessoas que não sabem ler. Eram homens e mulheres provenientes das mais diversas regiões do Norte e Nordeste de nosso País, que tinham os seus direitos subtraídos ao exercício da cidadania.

A escolha dos modos de verificar a questão da alfabetização foi histórica e política – no sentido de escolhas, a fim de mostrar ao leitor o panorama existente das

peessoas que se sujeitam a um subemprego em favor dos filhos, para que não morram de fome e não tenham destino semelhante. Divido em três partes procura retratar uma realidade delimitada, que facilmente pode ser estendida a outros centros, procura com assertivas escrever uma história que não é neutra e tem o conhecimento como foco principal, um conhecimento de mundo que não é desrespeitado e que pode ser resgatado em cada cidadão.

O Governo Eletrônico e a Cidadania

O Programa Governo Eletrônico¹ prevê um serviço de atendimento aos cidadãos para promover a inclusão digital para o desenvolvimento social auto-sustentável e, em alguns casos, resgate da cidadania. Os locais para implantação de Telecentro costumam ser lugares em que haja baixo I. D. H. – Índice de Desenvolvimento Humano, não disposição de acesso a Internet e potencialidade para o trabalho com as tecnologias. A pretensão é elevar o índice dos moradores, facilitando o acesso a informações por meio de tecnologias que possibilitem a ruptura do isolamento físico, social, humano e econômico e recuperar a língua, a cultura e os valores locais.

As áreas periféricas possuem peculiaridades que serão administradas por pessoas que conhecem as problemáticas e o uso de “softwares” livres deverá ser disseminado. A noção de revitalização de espaços comunitários e a construção, produção e gestão da comunicação comunitária serão valorizadas.

O processo de informatização e reorganização das páginas governamentais impulsionará mudanças em todos os órgãos públicos e os Telecentros são considerados promotores da inclusão digital e da cidadania, na atualidade, não é possível mensurar o impacto, embora haja estudos a esse respeito, porém relatos de usuários e coordenadores sinalizam uma mudança de comportamento nos frequentadores. Investimentos em

¹ Governo eletrônico é um termo que caracteriza uma administração por via tecnológica, prezando pelo armazenamento e registro, bem como disponibilizando informações, serviços, produtos a partir de recursos tecnológicos ou “ferramentas” potenciais em representatividade a órgãos públicos. Disponibiliza em tempos reais a geografia dos locais para acesso a todos os cidadãos de modo a ter beneficiários diretos e indiretos na esfera pública e civil, embora a ênfase seja pública. Estão implícitos no governo eletrônico, o Relacionamento, o Suprimento, a Gestão do Conhecimento, a Inteligência Competitiva e as Tecnologias Colaborativas. Na perspectiva do cidadão, o oferecimento de serviços de utilidade pública, na perspectiva de processos, repensar o “*modus-operandi*” dos processos produtivos no governo, na perspectiva da colaboração, decisão rápida, sem fragmentação e sem perda da qualidade, na perspectiva da Gestão do Conhecimento, gerenciar e criar repositórios adequados e trabalhar com o conhecimento gerado e acumulado em vários órgãos.

Telecentros e em softwares livres e gratuitos são citados pelos responsáveis pelo Comitê de Implantação do Governo Eletrônico no Brasil.

A Cidadania a Inclusão Digital e os Telecentros

O Governo Eletrônico da Prefeitura de São Paulo assumiu que a sociedade é cada vez mais uma sociedade em rede, que estamos vivendo uma revolução informacional, que as novas tecnologias estão cada vez mais atuantes nas elites e estão sendo utilizadas pelas principais corporações, empresas e governos.

Não se combate a pobreza simplesmente distribuindo alimentos; é necessário levar às áreas onde está o povo de maior exclusão social a possibilidade de as pessoas estarem inseridas nesse novo processo. A Rede Mundial de Computadores não deve ser apenas para aqueles que dispõem dela em casa, é necessário articular esforços e colocar pontos onde temos a cidadania eletrônica.

As Coordenadorias Gerais do Governo Eletrônico tinham que aumentar a inclusão digital para que os cidadãos conseguissem acesso nos Portais Governamentais, os Telecentros “assumiram” esse papel frente à sociedade. Parcerias com o Terceiro Setor permitiram o recrutamento de pessoas pertencentes às regiões em que estavam localizados os Telecentros e a capacitações e treinamentos para dar cursos de informática básica e atendimento à comunidade local.

O governo federal pensa na informação como um fator estratégico² para a construção de um novo modelo de gestão pública, para tanto concebeu 45 (quarenta e cinco) metas que prevêm 250 (duzentos e cinquenta) Pontos Eletrônicos de Presença³ para que seja cumprida a meta principal⁴, a universalização do acesso e a disponibilização de todos os tipos de serviços de governo. A Transparência é pretendida, por meio da utilização intensiva das novas formas eletrônicas de interação, além de estímulo à participação social no funcionamento do governo.

² Disponível em: <http://www.redegoverno.gov.br/>. Acesso em 27 de novembro de 2005.

³ Toda a representação do governo federal, em locais com mais de 600 habitantes, deverá ter pelo menos um Ponto Eletrônico de Presença - PEP de acesso público até dezembro de 2001. Cada PEP irá disponibilizar um pacote de serviços nas áreas de educação, saúde, previdência social, trabalho, segurança e direitos humanos, através do portal Rede Governo. Podendo ser verificado na íntegra em Criação de Pontos Eletrônicos tem R\$ 54 milhões em Recursos. Disponível em: http://www.planejamento.gov.br/planejamento_investimento/conteudo/noticias/criacao_pontos_eletronico_s.htm. Acesso em 27 de novembro de 2005.

⁴ A meta principal deveria ser cumprida em 2002.

Histórico dos Telecentros

Telecentros são espaços cedidos pelas entidades e associações de bairros para abrigar de 10 a 20 computadores, todos conectados à Rede Mundial de Computadores para uso comunitário e, em geral, gratuitamente.

Na realidade, os Telecentros fazem parte de um Plano de Inclusão Digital, conhecido como e-cidadania, elaborado pela Coordenadoria do Governo Eletrônico, pertencente à Secretaria Municipal de Comunicação e Informação Social da Prefeitura de São Paulo, criada em janeiro de 2001, tendo como responsabilidade cuidar da mediação, por computador, entre a administração e a população.

As atividades oferecidas são cursos de informática básica e oficinas especiais, para combater a exclusão digital nos bairros mais carentes, com pior qualidade de vida e menor presença do Estado e, ainda, com um histórico de violência.

Os usuários do Telecentro possuem um e-mail gratuito, mantido pela Coordenadoria do Governo Eletrônico da Prefeitura de São Paulo; isso facilita a troca de e-mail entre os usuários e o mundo, e funciona da seguinte maneira, o nomedousuário@ecidadania.inf.br, para visitar o web mail e-cidadania, basta acessar o site www.ecidadania.inf.br.

O Projeto sampa.org, no ano de 2001, colaborou com os projetos sociais da Prefeitura do Município de São Paulo, capacitando cem bolsistas de dois projetos sociais: o Bolsa Trabalho e o Começar de Novo.

Convênio: Sampa.org e Prefeitura do Município de São Paulo

No mês de julho do ano de 2002, firmou-se um convênio entre o Projeto sampa.org e o Governo Eletrônico da Prefeitura de São Paulo, unindo as duas iniciativas num projeto de inclusão digital e, com ela, de inclusão social, instalando-se vários Telecentros na cidade de São Paulo.

O Projeto Mova-Digital também faria parte desse convênio, beneficiando os alunos quanto ao uso da informática e levando-os a utilizar o Telecentro para o envio de um currículo em busca de um emprego ou acessando a web em busca de notícias.

O objetivo dos Telecentros da cidade de São Paulo também é a inclusão digital, assim como o desenvolvimento social, econômico, político e cultural das comunidades, levando a uma melhoria na qualidade de vida das pessoas, ao exercício pleno da

cidadania, à disseminação do conhecimento através das novas tecnologias da informação e comunicação, fazendo surgir novas formas de organização, a oportunidade de comunicação com pessoas da comunidade pelo correio eletrônico, mostrando a história de evolução da comunidade através da agência de notícias on-line, e não apenas as dificuldades vividas por causa da violência, o abandono e os altos índices de exclusão social.

MOVA Digital e as Parcerias para a Inclusão e Alfabetização

O então secretário municipal de Educação no ano de 2001, propôs fazer uma parceria com as escolas municipais, Projetos Sampa.org e os Telecentros. O eixo norteador do projeto Mova Digital seria a linha freireana.

A questão desafiadora para a equipe deste novo projeto que iniciou a construção do Mova Digital em sala de aula na PUC-SP foi a seguinte: “... *se Paulo Freire estivesse vivo, como gerenciaria este mundo? Mas o que Paulo Freire faria? Como esses conceitos passariam pelos monitores que ainda trabalham o Mova nas comunidades? Como a Secretaria da Educação poderia fazer a releitura de Paulo Freire à luz das novas tecnologias?*”

O Mova Digital entra não apenas como tecnologização do método freireano, mas também como a leitura de outro mundo que foi posto na última década, ao qual Paulo Freire estava imensamente interessado e preocupado.

Para construir o Projeto Mova Digital, era necessário ter claro e explícito os fundamentos teóricos-críticos sobre alfabetização digital e pensar em como estabelecer uma parceria com projetos desenvolvidos pelas secretarias tais como Sampa.org e os Telecentros, ambos trabalhando com um Plano de Inclusão Digital.

Qual é o problema que este novo mundo traz para o ser humano, que o desumaniza, que o exclui dos benefícios que a sociedade produz e que ele mesmo produz, que o afasta um do outro, que o afasta do próprio ser humano, que o aprisiona? O desemprego estrutural tecnológico é o problema que não é evidente para as classes menos privilegiadas e para a população em geral.

Este mundo veio para trazer a exclusão em nome da participação, da comunicação global. Conscientizar-se disto exige não apenas a reflexão, mas também o

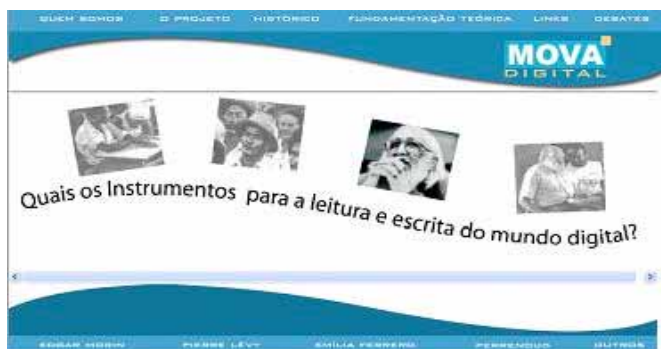
domínio da tecnologia; logo, o domínio da tecnologia entra como o domínio da retomada de consciência, de apropriação e reescrita deste mundo, para que se possa participar dele.

Estava nascendo, então, naquele momento do projeto Mova Digital, um site elaborado pela academia, cuja idéia central era reunir textos para servir de subsídios para os professores alfabetizadores, cujas fases seguintes seriam construídas com os professores que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos.

A perspectiva era a de criar, com a Secretaria Municipal de Educação, uma parceria para elaborar uma metodologia apropriada, um modelo de alfabetização que pudesse não apenas conscientizar e ensinar a escrita alfabética, mas também a escrita de um novo mundo com base na cidadania, na justiça e na verdade.

Foram elaborados dois sites para trabalhar com os professores alfabetizadores e monitores do Mova, que eram: o site da Secretaria Municipal de Educação: www.prodampsp.gov.br/sme e o site acadêmico do Mova Digital, elaborado por alunos pesquisadores e professores da PUC-SP: www.movadigital.pucsp.br. Os professores da academia eram o próprio Secretário de Educação Municipal, Fernando José de Almeida e a Profa Maria Elizabeth B. de Almeida.⁵

A digitalidade cidadã se opõe ao digital servil, inocentemente maravilhado e docemente ingênuo. O mundo das novas tecnologias da informação e comunicação não se apresenta aos seus usuários docilmente como se fosse um éden de facilidades e de libertação do ser humano das tarefas repetitivas e rotineiras. Extraído do sítio do MOVA-Digital



O objetivo do site era disponibilizar às pessoas um espaço para fazer perguntas ou deixar suas sugestões. Tratava-se de um site aberto à discussão, mais um canteiro de obras. A idéia era promover uma discussão entre os professores e pessoas estudiosas que se interessa pela alfabetização de jovens e adultos.

Conclusões

⁵ A Profa Dra Maria Elizabeth B. de Almeida coordenou o Projeto Mova Digital no ano de 2001.

O trabalho desenvolvido nesta pesquisa apresentou elementos para fundamentação e compreensão da importância da inclusão digital e da utilização cidadã dos recursos da informática para a alfabetização de jovens e adultos. Foram colocados em foco alunos que, na infância, não tiveram oportunidade de aprender a ler e escrever, mas em outro momento de suas vidas voltaram aos estudos para fazer parte daqueles que têm acesso à tecnologia a seu favor e de sua comunidade.

Com a alfabetização digital, os alunos abriram esperança e expectativas de ampliar horizontes e fazer projetos de vida que irão aumentar suas oportunidades de lutar para diminuir e amenizar suas dificuldades.

O objetivo desta pesquisa foi descrever, analisar, organizar e sugerir uma metodologia adequada para levar o aluno das classes populares a obter autonomia para que, por meio do conhecimento crítico, ele possa tomar consciência de quais informações devem ser selecionadas. Visou também este trabalho analisar um ambiente que favorece o aluno a construir um conhecimento crítico, para que possam ter condições de escolha e decisão, levando-os ao exercício da cidadania, tornando-se mais cooperativos e autônomos através da inclusão cidadã e liberdade de ação.

Ao fim deste trabalho entendemos que a educação abraçando a tecnologia para uma sociedade mais justa, pode oferecer condições para que o aluno do EJA venha abrir portas para sua inclusão digital, democratizando o acesso à informação e levando-o à construção do conhecimento crítico.

O processo ensino-aprendizagem nesta pesquisa foi visto como construção e reconstrução, repleta de significados, partindo de uma dada realidade, prevendo a ação do homem sobre essa realidade e fazendo com que esses homens e mulheres emergissem da condição de observadores do mundo e pudessem passar a condição de sujeitos atuantes.

A trajetória de cada aluno foi reconstruída e debatida para que eles pudessem perceber que são sujeitos de sua própria história a partir dos depoimentos de seu cotidiano. Esse momento aconteceu pelo ato educativo da dialogicidade, quando levamos os alunos do Mova Digital a:

- ✓ conhecimentos atualizados (inclusão cidadã);
- ✓ novas soluções para problemas antigos (liberdade de ação);
- ✓ capacidade decisória (autonomia);
- ✓ atitude crítica reflexiva (liberdade de ação);
- ✓ refletir sobre o resultado de suas ações (liberdade de ação);

- ✓ programar atividade para melhoria de seu bairro, cidade e país (cooperação).

Esses alunos pesquisados, trabalhadores e trabalhadoras, abriram perspectiva para que pudessem vencer a insegurança e a baixa auto-estima, e se propusessem a sair da condição de “excluídos da vida”.

Nossos alunos se mostraram autoconfiantes participando ativamente nas decisões de sua família, de seu bairro, escola e nas escolhas políticas do País por meio do voto consciente o que se evidenciou na atividade que realizaram a partir da discussão sobre a urna eletrônica.

Referências

ALMEIDA, Fernando José de - **Educação e Informática- os computadores na escola**. 2º. Edição, São Paulo - 19 coleção- Polêmica do Nosso tempo- São Paulo: Editora Cortez,1988.

CHIUMMO, Ana. **O Conceito de Áreas de Figuras Planas: Capacitação para Professores do Ensino Fundamental**. Tese de mestrado em Ensino da Matemática. PUC-SP. 1998.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do Conhecimento – os desafios da educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

_____. **Prefácio - Paulo Freire: À sombra desta Mangueira**. In: *À Sombra desta Mangueira*. 2 ed. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1995. p. 9 – 11

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. 2ª edição, São Paulo: Editora Cortez,1993

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa –** - 15ª Edição, São Paulo, Coleção Leitura – Paz e Terra,2000.

_____.**Alfabetização e Cidadania**. In: Revista Educação Municipal nº 2 – São Paulo: Editora Cortez, 1988.

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

SME - Secretaria Municipal de Educação – **Capacitação de Informática em Educação**. São Paulo, 1998.

SME – Secretaria Municipal de Educação – Caderno nº 1, Mova-SP, **Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo**. 1989.

_____. Caderno nº 2, Mova-SP, **Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. Princípios Políticos-Pedagógicos do Mova-SP**. 1990.

_____. Caderno nº 3, **Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. Construindo a Educação Pública Popular. Diretrizes e Prioridades para 1991**. São Paulo. 1991.

_____. Caderno nº 4, **Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. Construindo o Ciclo Ensino Fundamental I**. 1992.

_____. **Educação de Adultos. Currículo e Programas. Parâmetro Curriculares Modulares – Proalfa**. São Paulo. 1995.

Materiais coletados na Internet

Administration of Projects, Consultancies, and Travel. Disponível em: <http://www.idrc.ca/acacia/telecentre.html>. Acesso em 19 de novembro de 2005.

Casa Civil Anuncia Criação do Comitê Gestor do Governo Eletrônico. Disponível em: http://www.planejamento.gov.br/tecnologia_informacao/conteudo/noticias/casa_civil_anuncia.htm. Acesso em 27 de novembro de 2005.

O que é um Telecentro? Motivo da criação dos Telecentros. Disponível em: <http://www.suframa.gov.br/Telecentro/sobre.cfm>. Acesso em 11 de novembro de 2005.

Olhares diversos sobre inclusão digital. Telecentros e e-Gov. Disponível em: <http://arruda.rits.org.br/notitia1/servlet/newstorm.notitia.apresentacao.ServletDeSecao?codigoDaSecao=3&dataDoJornal=1085778300000>. Acesso em 27 de novembro de 2005.

Projecto de Instalação de dois Telecentros-Piloto na Província de Maputo – Manhiça e Namaacha. Disponível em: www.Telecentros.org.mz/proj_m_n.htm. Acesso em 19 de novembro de 2005.

Red Científica Peruana. Disponível em: <http://www.rcp.net.pe>. Acesso em 19 de novembro de 2005.

Release escrita por Bárbara Lopes em 02 de março de 2005. Disponível em: <http://www.Telecentros.sp.gov.br/institucional/imprensa/releases/index.php?p=2644>.

Acesso em 11 de novembro de 2005.

Technology and Telecentres. Disponível em: <http://www.vita.org/technet/cccarch>. Acesso em 19 de novembro de 2005.

Telecentros da Cidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.telecentros.sp.gov.br/>. Acesso em 04 de dezembro de 2005.

The Food and Agriculture Organization of the United Nations. Sustentabilidade e Informação para o desenvolvimento econômico nacional. Disponível em: <http://www.fao.org/waicent/faoinfo/sustdev/CDdirect/Cdan10010.htm>. Acesso em 19 de novembro de 2005.

The International Development Research Centre (IDRC). Disponível em: <http://www.idrc.ca/acacia/outputs/lemonade/lemon.html>. Acesso em 19 de novembro de 2005.

The University of Sheffield. Telecentres and Digital Divide. Disponível em: <http://www.shef.ac.uk/uni/projects/csnl>. Acesso em 19 de novembro de 2005.

**CÍRCULO DE CULTURA: EL PAPEL DE LA PRODUCCIÓN DE
CONOCIMIENTO EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

**PRÁCTICAS DE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD EN LA RELACIÓN
UNIVERSIDAD-COMUNIDAD**

**Profa. María de Lourdes Lara Hernández
Universidad de Puerto Rico en Humacao
Puerto Rico**

El Proyecto: Prácticas de Transdisciplinarietà en la Relación Universidad-Comunidad, tuvo el propósito de elaborar el marco metodológico-conceptual y proveer indicadores sobre transdisciplinarietà en los proyectos universitarios que ofrecen servicios a la comunidad y a sus estudiantes.

Durante los últimos diez años, en la Universidad de Puerto Rico en Humacao se han desarrollado tres proyectos noveles que han intentado transformar el contexto del aprendizaje y las prácticas docentes. Estos proyectos son: Alianza Comunitaria, el Instituto Transdisciplinario de Investigación-Acción Social y el Bachillerato (Licenciatura) en Investigación Acción-Social. Éstos nacieron de la necesidad en la comunidad académica de proveer las competencias que los estudiantes necesitan para el mundo laboral, a la vez que promover reformas curriculares y de servicio en los docentes y en las políticas de la universidad.

Nuestro trabajo documentó los puntos de encuentro de cada una de estos proyectos para levantar los indicadores teóricos metodológicos de estas prácticas. Entendemos que estos proyectos tienen en común la transformación de las prácticas disciplinarias hacia prácticas transdisciplinarias de investigación y acción. Esto supone un nuevo paradigma que reta no sólo las prácticas al interior de la sala de clase sino también las condiciones y estructuras que conforman el escenario universitario.

La investigación que describimos a continuación tuvo como meta central proveer a la comunidad universitaria de los indicadores que describen una relación de aprendizaje y servicio que garanticen las competencias que necesitan los egresados para entrar exitosamente al mundo laboral.

Los objetivos específicos de esta investigación fueron: levantar una documentación sobre los saberes, conceptualizaciones y teorías generadas sobre el tema de transdisciplinarietà; documentar cómo la Universidad ha estado elaborando trabajos y prácticas relacionados sobre transdisciplinarietà; identificar prácticas de transdisciplinarietà en los programas de aprendizaje y servicio dirigidos a la relación Universidad-Comunidad en nuestro País; proveer a la Universidad de Puerto Rico un marco teórico-metodológico e indicadores de transdisciplinarietà para la implantación del proyecto o de proyectos universitarios y publicar la información recopilada.

Justificación:

La condición contemporánea de la producción de saberes ha estado atravesada por una serie de cuestionamientos que han llevado a replantear nuestra tarea intelectual. Trabajos como los generados por la Física Cuántica (p.e. Principio de Incertidumbre e Indeterminación) han desbancado el “paradigma de la simplicidad”, establecido por la filosofía cartesiana y en la cual ha estado montado parte de la historia del trabajo científico y de docencia. Este enfrentamiento ha supuesto una vuelta a las preguntas formativas de la producción intelectual: *qué queremos saber, cómo sabemos, qué queremos decir cuando decimos que sabemos y, en el contexto del salón de clase, qué enseñamos y que los alumnos necesitan saber para desarrollar competencias para el mundo actual.*

En el ámbito de la investigación social reconocemos que el auge de los medios de comunicación, el fenómeno de la globalización o mundialización, la fragmentación de las identidades, el mercado como nuevo dogma social han hecho surgir la necesidad de reconocer la complejidad del mundo social. A manera de Giuseppe del Re: “El hombre debe, sobre todo, establecer un acercamiento sano, un acercamiento equilibrado con aquello que le rodea, y es al interior de ese contexto natural y social que se debe realizar la formación del espíritu creador” (2005).

El carácter complejo de nuestro entorno exige nuevas formas de acercamiento que vayan más allá de las delimitaciones disciplinarias. Los diversos niveles de realidad de un fenómeno, sus entrecruces espacio-temporales y su multidimensionalidad, le plantean a la labor intelectual la necesidad de nuevas formas de conocimiento y nuevas formas de enseñanza-aprendizaje. Los movimientos interdisciplinarios, polidisciplinarios y transdisciplinarios son reflejo de esta misma condición. No hay duda que los programas de servicios y aprendizaje establecidos por las instituciones académicas están influenciados por los debates epistemológicos que afectan el quehacer investigativo. Estos programas son reflejo tanto de las necesidades que imperan en nuestra sociedad y las nuevas corrientes teórico-metodológicas que se van formando en la comunidad de saber. Muestra de ello, y como reconocimiento del carácter complejo del entorno social, la Universidad de Puerto Rico en Humacao ha establecido organizaciones con prácticas interdisciplinarias como el nuevo Bachillerato de Ciencias Sociales en Investigación-Acción Social (INAS), Instituto Transdisciplinario de Investigación Acción Social (ITIAS) y el Proyecto Alianza Comunitaria. Estos programas pretenden abrir un espacio de intercambio e investigación-acción entre organizaciones de la sociedad civil y los departamentos y programas universitarios.

Resumen sobre el tema:

Las disciplinas se constituyeron, a partir del siglo XIX, como estructuras para la formalización del conocimiento con el propósito de delimitar y conformar objetos de estudio. Esta formalización no solamente supone un objeto propio, sino también la “propiedad exclusiva” de metodologías, métodos y teorías que, en su carácter total, conforman un conocimiento encerrado en sí mismo. Así, las disciplinas vienen a ser una forma organizacional que delimita fronteras, segmenta y constituye parcelas en las diversas formas del conocer. El fundamento racional en la segmentación del conocimiento está relacionado con una visión de mundo en donde predomina la

mecanicidad, las relaciones causales y lineales. Esta visión supone que un todo puede ser dividido en partes y que el conocimiento de las partes supone un conocimiento del todo. Como consecuencia, si el mundo es divisible, el conocimiento sería igualmente segmentado en partes físicas, químicas, biológicas, psicológicas, etc.

Como consecuencia hemos entrado en un mundo donde la curva ascendente de la especialización ha llegado a niveles en donde podríamos hablar ya de “hiperespecialización”. Como menciona Edgar Morin, “La frontera disciplinaria, su lenguaje y sus conceptos propios van a aislar las disciplinas con relación a otras y con relación a los problemas que cabalgan las disciplinas. El espíritu hiperdisciplinario va a devenir en un espíritu de propietario que prohíbe toda incursión extranjera en su parcela de saber.”(2005). El movimiento transdisciplinario intenta dar cuenta de la necesidad de abrir los saberes del encierro disciplinario y de la complejidad de nuestro entorno. Esta apertura de saberes supone transitar, atravesar y complementar las disciplinas que por años han formado parte de nuestra estructura académica y curricular. La transdisciplinaria no intenta desvalorar ni eliminar la producción de conocimiento que se han generado a través de las disciplinas, sino complementar el trabajo intelectual desde una visión que asuma la totalidad como un algo complejo, multidimensional y que, en ocasiones, la delimitación de las disciplinas no permite aprehender un fenómeno desde la diversidad de niveles que lo componen.

Metodología:

El proyecto de investigación utilizó métodos cuantitativos y cualitativos con el propósito de recopilar prácticas transdisciplinarias en los proyectos de relación Universidad-Comunidad que ofrece nuestra comunidad académica. Se realizó, inicialmente, una exploratoria, a través de medios electrónicos y bibliotecarios, para levantar documentación sobre el tema de transdisciplinaria. La documentación de prácticas transdisciplinarias se realizó a través de tres entrevistas a una muestra representativa de los programas universitarios INAS, ITIAS y Alianza Comunitaria. Así también, se realizaron tres entrevistas a tres docentes que están trabajando sobre el tema de este estudio. El instrumento de entrevista fue diseñado a partir de los contenidos identificados en la revisión bibliográfica para la identificación de unos indicadores generales que fueron contrastados con los resultados en las entrevistas. Se finalizó con un análisis de la información recopilada para documentar y sistematizar las prácticas transdisciplinarias en los ambientes académicos.

Los resultados de este trabajo se resumen en lo siguiente:

1. Se inició la elaboración una bibliografía comentada sobre el tema de transdisciplinaria y su pertinencia como marco de la educación superior.
2. Se proveyó a ITIAS con información relacionada al tema de transdisciplinaria, complejidad y las nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
3. Una documentación de las experiencias y prácticas transdisciplinarias en el escenario académico puertorriqueño forma parte de los prontuarios de INAS.
4. Se ha presentado a la comunidad académica de “un modelo” o marco de trabajo para la implantación de *ITIAS* y de otras iniciativas dirigidas a

transformar la labor académica en el salón de clases y en la investigación-acción

5. Se ha iniciado un diálogo permanente con la Institución sobre los resultados del proyecto y sus implicaciones para la transformación de las políticas que constituyen la práctica docente en la universidad.

Conclusiones.

El presente trabajo partió de la investigación de la práctica y plantea, a su vez, una nueva práctica. Es sólo el inicio de una reflexión: ¿Cómo conformar un nuevo saber para generar un nuevo estudiante que sea capaz de ser un profesional integral y un ciudadano conciente de su responsabilidad en un mundo complejo y cambiante? ¿Cómo constituir una universidad que responda a las necesidades de la contemporaneidad? La transdisciplinariedad como nuevo paradigma quizás tenga algunas respuestas.

El movimiento transdisciplinario, en palabras de Miguel Martínez Miguélez (2006), “parte del *diálogo* como “instrumento operativo”, busca la construcción de un meta-lenguaje que trascienda los lenguajes parcelados de cada disciplina”. También, Martínez Miguélez nos menciona que la transdisciplinariedad busca la construcción de un *paradigma epistemológico holístico* que contenga una visión de conjunto, una ontología sistémica, una lógica dialéctica y que esté basado en el principio de complementariedad. Estos elementos pueden conformar la base para generar prácticas universitarias que estén dirigidas a abordar los fenómenos desde un enfoque complejo e integral.

BIBLIOGRAFÍA

Alianza Comunitaria para la Prevención y el Fortalecimiento Familiar. (Octubre 2005). *Informe de Evaluación: Año programa 2004-2005*. Presentado al Puerto Rico State Incentive Grant. Administración de Servicios de Salud Mental y Contra la Adicción.

Basarab N. (10 de abril-2 de mayo de 1997). *Quelle Université pour demain?: Vers une Évolution Transdisciplinaire de L'Université*. Locarno, Suiza: Congreso Internacional de Locarno.

Carmona, M. (Mayo 2004). *Transdisciplinariedad: Una propuesta para la Educación Superior en Venezuela*. En *Revista de Pedagogía*. Vol. 25 No. 73. pp. 59-70. Disponible en Internet: <http://www.scielo.org.ve>.

- Domínguez, N. (Julio de 2005). *La Transdisciplinariedad, un Cuento para leer despacio*. Disponible en Internet:
<http://www.difusioncultural.uam.mx./revista/mar2005/dominguez.html>
- Martínez, M. *Transdisciplinariedad y la Lógica Dialéctica: un enfoque para la complejidad del mundo actual*. Disponible en Internet.
<http://prof.usb.ve/miguelm>. Accesado el 20 de enero de 2006.
- Mori, Roberto, M. de Lourdes Lara & M. Mulero. (19 de abril de 2005). *Propuesta para el desarrollo del Instituto Transdisciplinario de Investigación Acción Social (ITIAS)*. Departamento de Ciencias Sociales : Universidad de Puerto Rico en Humacao.
- Morin, E. *Sobre la Transdisciplinariedad*. Artículo en Internet. www.Pensamientocomplejo.com.ar. Accesado el 16 de marzo de 2005.
- Morin, E. (2000) *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Motta, R. (1999). *Complejidad, Educación y Transdisciplinariedad*. En **Revista Signos**. Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina.
- Re, Giuseppe del. “*Philosophie de la Nature et Philosophie de la Science dans un Projet de Formation Universitaire Transdisciplinaire*”. Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaire. Artículo en Internet.
<http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret>. Accesado el 13 de marzo de 2005.
- Solís, L. *El Pensamiento Complejo*. Artículo en Internet.
www.pensamientocomplejo.com.ar. Accesado el 16 de marzo de 2005.
- Varios autores, *Carta de la Transdisciplinariedad*. Portugal: Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad. 1994. Disponible en Internet :
<http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>. Accesado el 16 de marzo de 2005.

AS MULHERES E O CONHECIMENTO

Rodrigues¹

Romão²

Verone

José

Lane

Eustáquio

Quero poder ocupar na sociedade um lugar igual ao do meu companheiro. Iguais ao nascer e no morrer, havemos também de ser iguais no viver... (A voz feminina, 1868).

RESUMO

Este artigo trata da possibilidade de identificação da mulher como lugar de enunciação e, não apenas, como alvo de enunciados. Busca a construção da identidade feminina como sujeito da ciência e da epistemologia e, mais especificamente, como sujeito (sujeita) de uma formulação pedagógica inspirada em Paulo Freire, com vistas a dar visibilidade a uma possível “Pedagogia da Oprimida”.

Palavras-chaves: identidade, Paulo Freire, Pedagogia do oprimido, gênero feminino.

ABSTRACT

This article is about the possibility of the identification of the woman as a place of enunciation and not only as an object of another's enunciations. It searches for the construction of the feminine identity as a subject of science and epistemology, and specially as subject of a pedagogical formulation inspired in Paulo Freire's ideas, in order to give visibility to a “Pedagogy of the Woman Oppressed”.

Key words: identity, Paulo Freire, Pedagogy of the oppressed, feminine gender.

¹ Doutoranda em Educação pela USP, a autora é mestra em Ciências da Educação e, também, pesquisadora vinculada ao Instituto Paulo Freire de São Paulo, na Cátedra do Oprimido da *Universitas Paulo Freire*, trabalhando, atualmente, no Grupo de Estudos e Pesquisas *Paradigmas do Oprimido* e no projeto Globalização e Educação.

² Diretor Fundador do Instituto Paulo Freire (São Paulo); Professor do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE); Coordenador Acadêmico do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF); Coordenador Nacional do projeto Globalização e Educação e autor de vários livros, dentre os quais se destaca *Dialética da diferença* (2000).

INTRODUÇÃO

Os referenciais teóricos que inspiraram e fundamentaram a elaboração deste artigo estão contidos nos pressupostos básicos dos “Paradigmas do Oprimido”³. Esta teoria é uma tentativa de “reinvenção”, por ampliação de seu universo de aplicação, de uma das mais poderosas formulações de Paulo Freire que, na *Pedagogia do oprimido* (2003, p. 45), afirmou: “Por isto é que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam.”

Da mesma forma, tentando atender à admoestação de Paulo Freire, de que suas idéias não deveriam ter discípulos, nem ser repetidas, mas recriadas em cada contexto, tenho, pessoalmente, feito um esforço no sentido de interpretar os Paradigmas do Oprimido na perspectiva feminina, considerando que as mulheres, de uma maneira geral, em nossas formações sociais, são silenciadas e oprimidas, até mesmo nos universos de oprimidos. Assim, temos sempre alertado os companheiros que trabalham no Grupo “Paradigmas do Oprimido” que as tentações “sexistas” estão já presentes na própria linguagem e que, portanto, devemos acrescentar sempre o vocábulo feminino “oprimida” às qualificações masculinas, pois, se a teoria aí desenvolvida estiver certa, somente a mulher, enquanto personagem – o substantivo comum de dois gêneros, aqui, é proposital – historicamente oprimida, é capaz de se auto-libertar da relação machista e, em assim fazendo, libertar seu opressor masculino da alienação de oprimir os outros gêneros.

Partimos das mesmas linhas norteadoras da epistemologia freiriana, com ênfase no pressuposto de que a pirâmide gnosiológica está invertida, por mais que os oprimidos e oprimidas tenham a tentação de hospedar seus(as)

³ A *Teoria da Civilização do Oprimido* vem sendo elaborada, coletivamente, por grupos de pesquisadores(as) das mais diversas áreas do conhecimento e de instituições nacionais e estrangeiras, tendo como núcleo principal a Cátedra do Oprimido, do Instituto Paulo Freire, com sede em São Paulo. Esta Cátedra, como tantas outras espalhadas pelo mundo, faz parte da estrutura da *Universitas Paulo Freire* (UNIFREIRE) e é coordenada pelo Prof. Dr. José Eustáquio Romão, que formulou a primeira versão da “Teoria da Civilização do Oprimido”.

opressores(as) e ler o mundo com os olhos alheios. Em outras palavras, estou convencida, pelos menos até o ponto a que cheguei de meus estudos e pesquisas, que é muito forte a hipótese que considera os da base da pirâmide social como portadores de melhores condições para estarem, por causa mesmo de sua situação social, no cimo da pirâmide do conhecimento. Ou seja, quem é oprimido ou oprimida do ponto de vista econômico, político, social e cultural, tem mais possibilidade de enxergar melhor (mais criticamente) a realidade em que vivem os seres humanos da sociedade imediata e mediata, do que o que se encontra no topo da pirâmide social.

Mas, como isto é possível, se os oprimidos e as oprimidas, na maioria das vezes, “hospedam” seus opressores(as), como dizia Paulo Freire, e passam a se referenciar em suas idéias, valores, projeções, aspirações e ideais? Esta inquietante indagação é um permanente problema no Grupo Paradigmas do Oprimido. Afinal, Marx tinha ou não razão, quando afirmou que as idéias dominantes nas sociedades classistas são as idéias das classes dominantes? E, no caso específico da mulher, sua tendência, neste particular, não seria a de reproduzir as categorias masculinas, ao analisar o mundo e formular projetos pessoais e sociais? Como é possível, então, a elaboração e a formulação específicas do pensamento da oprimida? As poucas legitimações sociais das expressões científicas femininas não fariam parte daquela astúcia masculina, consciente ou inconscientemente presente nos processos de cooptação, que silencia formulações “mais perigosas” e ameaçadoras de sua hegemonia na comunidade do conhecimento?

Todas estas questões, aplicáveis, também, ao universo da opressão que se dá apenas entre homens, não são muito fáceis de serem todas respondidas no espaço curto de um artigo. O que se faz, portanto, a seguir, são algumas provocações e indicações de rumos para futuros estudos e pesquisas mais aprofundados sobre esta temática, sem dúvida nenhuma muito importante, não só para maior clarividência científica, como também, para que a “Sociedade do Conhecimento” não seja um “banquete” apenas para os homens, servidos pelas mulheres. Em suma estas reflexões são fundamentais, tanto para a produção do conhecimento, quanto para a atuação política e, por que não dizer, para a construção da felicidade dos dois gêneros. Aqui, cabe, mais uma

vez, tentar reinventar Freire: o ato de pesquisar, como o ato educativo, é, ao mesmo tempo, ato político e gnosiológico, pela ordem.

ASTÚCIA DOS OPRESSORES

“Astúcia” era um termo que Paulo Freire usava muito para designar os processos e procedimentos dos(as) dominadores(as) sobre os(as) dominados(as), sem o uso da violência física. Em outros termos, “astúcia” traduzia, para ele, a dominação pela cooptação, pela violência simbólica, pela força do argumento e, não pelo argumento da força. Assim, é astúcia dos(as) opressores(as) convencerem seus(as) oprimidos de que as coisas “são assim, porque assim sempre o foram”; ou que suas idéias, valores e projeções são os mais válidos e os mais desejáveis. Tanto em um caso, como no outro, a astúcia está em convencer outrem de que a realidade histórica é natural – Paulo Freire falava mesmo de uma “naturalização” das relações sociais – e de que **uma** determinada perspectiva de ver o mundo é a perspectiva de ver o mundo. A astúcia está na identificação do particular com o geral, do singular com o universal. Foi assim, na Revolução Francesa, por exemplo, quando a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão identificou um gênero (“homem”) com a humanidade inteira.

Diante deste raciocínio, aflora-se mais um problema para os(as) oprimidos(as): Como superar a astúcia opressora, sem substituí-la por uma astúcia oprimida? E, no caso específico das mulheres, como superar a pretensão masculina da universalidade, sem cair na mesma pretensão, identificando apenas o gênero que se liberta com a humanidade inteira? Uma “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã” não seria a mesma astúcia na perspectiva feminina? A interação dos dois lados seria o ideal, mas esbarra, de início, na própria língua e na linguagem, que não têm termos capazes de exprimir os dois gêneros ao mesmo tempo, respeitando suas identidades próprias. Por aí, já dá para se perceber o tamanho da tarefa a que se propõe a quem quer encontrar caminhos para a superação da astúcia mencionada. Não será a simples troca de papéis sociais, ou seja, a substituição do discurso

masculino pelo feminino que levará a um real comprometimento com a transformação social, que deve incluir todos e todas, homens e mulheres, em um mundo mais humanizador e mais justo.

O interesse maior de todas essas indagações e questionamentos reside em submeter a ideologia proclamada e defendida pelos grupos hegemônicos ao crivo da crítica, no sentido de reclamar o respeito às identidades específicas e desejáveis, já que a riqueza humana não está nas regularidades, nem na homogeneidade, mas nas diferenças e na heterogeneidade.

As relações de assimetria social entre homem e mulher foram formuladas e incorporadas historicamente, ou seja, tiveram um início, em contextos específicos, (e, por isso, podem ser mudadas), mas têm sido apresentadas até hoje como “naturais” e “imutáveis”, cujos efeitos consolidam a reprodução e aprofundam as desigualdades sociais e a infelicidade humana.

As diferenças, que poderiam servir de base para o desenvolvimento de outros olhares sobre o conhecimento, criariam outros lugares de enunciação, cujos sujeitos (ou sujeitas) têm sido apenas objeto de enunciados. Porque há uma especificidade do pensar feminino, calcada, não apenas nos condicionamentos e no tráfico ideológico da dominação masculina, mas nas determinações históricas⁴, necessárias e contingentes. E este papel começa a se configurar quando o ser humano percebe-se como determinado historicamente. Para o pensamento burguês, é muito difícil admitir a liberdade no contexto da determinação. Na perspectiva freiriana, o processo de libertação começa com o reconhecimento de nossa determinação. Ou, em termos mais simples, o pensamento ocidental, cristão, branco e masculino hegemônico opõe liberdade e determinação; o pensamento contra-hegemônico integra a liberdade no processo de reconhecimento (conscientização) da determinação.

Assim, a ênfase que temos dado é a de compreender como a mulher oprimida elabora e constrói sua identidade, quando encaminha seu entendimento e sua vida, respectivamente, para a leitura crítica do mundo e para a luta por sua própria emancipação. Não se trata da revolução sexual, que

⁴ Não entendidas como determinismo, mas como processos necessários e contingentes. Necessários por resultantes das correlações de forças histórico-sociais específicas, e contingentes, porque possíveis de ser transformadas.

pretende substituir a hegemonia masculina pela feminina; não se trata de construir os processos violentos que tornam a mulher inimiga do homem, seu opressor histórico, mas de ler, criticamente, a realidade, buscando espaços de inclusão de oprimidos(as) e opressores(as) re-humanizados, isto é, libertos da alienação que lhe impôs, em níveis diferentes, as relações de opressão.

O descrédito, a desqualificação e a indiferença olímpica masculina à voz e à obra da oprimida, na maioria das vezes, é parte de um jogo político e, não, de uma discussão epistemológica, porque as produções femininas não têm merecido a análise crítica ampla e profunda, de que são objeto as obras produzidas pelos homens. Em geral, predomina o preconceito de que são produções inferiores, já que às mulheres falta a objetividade masculina, ou, no mínimo, são impregnadas pelas subjetividades sentimentais. Razão e sensibilidade parecem não combinar no discurso predominante na comunidade científica, na medida em que a objetividade da ciência domina soberanamente as demais (possíveis) interpretações da realidade.

Se a busca da conquista do espaço público, que sempre foi considerado restrito apenas aos homens, tem avançado, a ocupação dos territórios científico e epistemológico tem encontrado a mais ferrenha resistência, talvez, porque aí esteja uma das mais poderosas armas da libertação feminina, no contexto da Sociedade do Conhecimento.

Aceitar a mulher como sujeito da enunciação científica e, não apenas, como objeto da enunciação masculina é a luta da mulher no novo século, isto é, a marcha da libertação da mulher no século XXI passa, obrigatoriamente, em nosso entender, pela luta pela igualdade científica e epistemológica. E, neste sentido, a própria epistemologia tem de ser superada por uma “Sociologia do Conhecimento Silenciado”, porque se se permanece no campo epistemológico, as mulheres levam uma grande desvantagem, dado o “sexismo lógico” da produção neste campo da atividade humana.

O local e a perspectiva de elaboração do conhecimento hegemônico tem impedido a abertura de novos locais gnosiológicos, obnubilando a percepção de outras perspectivas epistemológicas, ou seja, de outros olhares e de outros enunciados.

Os outros locais gnosiológicos, as outras perspectivas epistemológicas, os outros olhares e os outros enunciados, se quiserem fazer avançar o

processo civilizatório, não podem agir da mesma maneira, hegemônica, universalista, exclusivista, como agem a “Ciência”, a “Teoria da Ciência” e a “Pedagogia” “bancárias”. A “(Cons)ciência”, a “Sociologia das (Cons)ciências Silenciadas” e a “Pedagogia dos Oprimidos e Oprimidas” devem substituir as anteriormente mencionadas, na medida em que são processos de enunciação e, não, enunciados, são movimento, e não estruturas, são proposições e não discursos, são anúncio, e não enunciados. Esta pedagogia é, no fundo, uma “Pedagogia da Humanidade”, porque seus objetivos não cobrem apenas uma parte da humanidade, mas a humanidade inteira, homens e mulheres, de todas as idades, de qualquer etnia ou condição social, de qualquer orientação política, religiosa ou sexual.

Como Paulo Freire mesmo afirmou, em uma sociedade universalmente inclusiva, no sentido de considerar a todos como sujeitos, inclusive de enunciações específicas, não haverá mais opressor, nem oprimido, mas uma nova geração de homens e mulheres livres e felizes.

Penso que este foi uma das principais, senão a mais importante, contribuições de Paulo Freire para a humanidade: uma teoria da libertação de homens e mulheres por meio do processo educacional-pedagógico – que é cultural e, por isto mesmo, político e gnosiológico –, já que a ontologia distintiva humana é a capacidade de ter esperança de ser mais, já que todos os indivíduos da espécie vivem a permanente tensão entre o que são – incompletos (precisam do/a outro/a), inconclusos (estão em evolução, em mudança permanente) e inacabados (são imperfeitos) – e o que querem ser (mais).

A IDENTIDADE FEMININA

Geralmente as indagações a respeito das temáticas femininas estão permeadas, ora pela exacerbação dos ataques feministas radicais, ora pela inibição da resistência das mulheres que não querem ser caricaturadas por estereótipos. Gutiérrez (1985) já alertava que o feminismo não poderia ser confundido com um machismo às avessas, porque deve ser uma prática

política contrária à misoginia do patriarcado e não deve significar, tampouco, a restauração do matriarcado, nem sequer a implantação de uma ginecocracia. A autora considera que a grande preocupação da sociedade machista em relação ao movimento feminista repousa no pensamento de que cada vitória feminina significa uma derrota masculina, ou seja, há uma hierarquização do pensamento no sentido da perda de privilégios conquistados às custas da dominação e opressão. Essa autora considera ainda que o movimento feminista, muitas vezes, foi pejorativamente interpretado, ao ser considerado como um movimento de *mal-amadas*, quando comparadas àquelas *bem-amadas*, ou seja, às mulheres “aduladas”, em troca de passividade, docilidade e submissão. Na verdade, há uma confusão relacionada ao tipo de amor que as mulheres desejam, ou seja, um amor sem apropriação, maduro, mais humano.

Outra confusão associada ao movimento feminista deriva da necessidade de uma compreensão a respeito da revolução sexual reivindicada historicamente pelas mulheres. Esse movimento foi, muitas vezes, confundido, tanto por homens como por mulheres, como forma ingênua de interpretação, significando somente a busca pela liberdade sexual plena, com a facilidade de relacionamentos. A liberdade sexual reivindicada pelas mulheres passou a ser sinônimo de disponibilidade.

Nesse caso, quando se afirma que há a necessidade de resgatar a identidade feminina, contemporaneamente, o que se está querendo ressaltar é a auto-apropriação do próprio corpo feminino, no sentido de sua assunção responsável para que questões, como a da maternidade, estejam fundamentadas no senso de responsabilidade, sem repressão sumária dos desejos.

As identidades femininas serão construídas com potenciais transformadores somente quando as análises históricas de seus contextos forem levadas em consideração, senão constituir-se-ão em tentativas frustradas de realizações imediatistas de necessidades, sem o exame necessário de suas reais finalidades.

Muitas críticas são feitas a respeito da exclusão que os movimentos marxistas fazem em relação ao trato das questões feministas, considerando

alguns itens essenciais à luta das mulheres como questões menores, na medida em que dificultariam a visibilidade da luta de classes.

O movimento feminista traz, em seu bojo, a potencialidade revolucionária, na medida em que tenta reverter, consciente ou inconscientemente, os resultados da provável primeira luta de classes da história da humanidade, travada ainda nas longínquas comunidades da “Pré-História”⁵, e que, segundo Reich (s/d), permitiu ao gênero masculino a transformação do matriarcado em patriarcado, da matrilocalidade em patrilocalidade e da matrilinearidade em patrilinearidade, com vistas a garantir a linha da herança dos bens acumulados. Além de demonstrar a determinação econômica em última instância, este pensador deu uma importância enorme à luta entre homens e mulheres – e, por isso, constitui uma exceção no universo dos pensadores marxistas –, comprovando, cabalmente, que para garantir o controle do produto social, os homens tiveram de impor uma profunda opressão às mulheres, especialmente por meio da monogamia e criando o tabu generalizado nas sociedades burguesas, que é a estruturação da família fundamentada no patriarcado e na exaltação da mulher apenas como objeto do prazer masculino e como mãe, confinada no espaço doméstico.

POR QUE AS MULHERES TEORIZAM

Na abordagem do tema “mulheres”, há que se distinguir, dentre outras, duas perspectivas. Uma mais tradicional que as considera como alvo dos enunciados, isto é, como objeto de conhecimento, e uma mais recente, que as considera como enunciadoras, isto é, como produtoras de conhecimento e de teorias.

Relativamente à primeira, são raras editoras que reservam espaço para edições sobre as mulheres ou sobre o gênero feminino. Nas bibliotecas e livrarias é comum a dispersão das obras e dos artigos nas estantes e nas mais diversas coletâneas sobre as mais diversas áreas do conhecimento,

⁵ Aqui, com aspas, porque, constitui, também, um período histórico do processo civilizatório humano.

dificultando sua localização. Essa dispersão da bibliografia que versa sobre mulheres, feminismo, gênero, sexualidade, família, entre outros temas, exige muito esforço e perseverança para sua localização. Não há dúvidas, porém, de que a produção sobre essa temática tem se avolumado nas últimas décadas.

Em relação à segunda perspectiva, a do reconhecimento e abordagem das obras de autoria feminina, é um terreno *minado*, pois é dominado por um seleto quadro de *scholars*, predominantemente masculinos, com evidentes preconceitos sobre a competência científica feminina, até mesmo na área das Ciências Sociais e das Humanidades.

Há um tipo de literatura que não ajuda na luta pelo reconhecimento da produção feminina, apresentando um caráter apelativo e sensacionalista, atraindo olhares de suspeita, como afirma Aguiar, quando localiza pelo menos duas posições em relação às contribuições do feminismo à produção científica:

A primeira lança suspeitas sobre qualquer relação entre práticas institucionalizadas – nas universidades ou em outros espaços – e o feminismo, endossando a perspectiva de que a razão derrota a paixão. A segunda postura admite a participação de mulheres universitárias no feminismo, uma vez que nem a paixão dá conta da diversidade encontrada em um país do porte do Brasil, notório por suas desigualdades. Assim sendo, só uma aliança com professoras e pesquisadoras universitárias no feminismo poderia colocar em relevo toda a variedade das condições de vida das mulheres, subsumindo essa outra posição no mote de que a paixão desinformada não enxerga longe.

Já nas universidades, enfatiza-se a possibilidade de o conhecimento despertar um desejo de mudança (...). O conhecimento, portanto, também é gerador de utopias e de paixões (1997, p. 10).

Mais recentemente tem havido um esforço no sentido da promoção do reconhecimento acadêmico sobre a produção intelectual feminina e, no caso que me interessa particularmente, sobre as pedagogias produzidas sob o olhar das mulheres.

Pensar uma teorização no âmbito das feminilidades requer esforço e leituras de mundo diferenciadas, pois exige, além da retirada de lentes da masculinas, a libertação da dicotomia sexual, biológica, a-histórica, que tem

justificados comportamentos de passividade e sujeição, ou de revolta radicalizada, que não restaura a busca da marcha civilizatória.

A teorização deveria sempre servir para fundamentar e compreender as relações entre homens e mulheres, com seus mundos específicos e complementares, suas realidades sociais cotidianas particulares e entrelaçadas. Em suma, o que se necessita, no momento, é do reconhecimento da identidade científica e epistemológica das mulheres, já que sua identidade social, econômica e cultural tem conquistado terreno nos últimos anos.

Aguiar (op. cit) sugere que os contextos universitários devem reconhecer que a pesquisa dos núcleos de estudos sobre mulheres contribui, significativamente, para a ampliação e comunicação mais ampla do conhecimento científico, na medida em que a possibilidade de interlocução entre pares – com as mulheres assim, também reconhecidas –, permite a visualização de vários ângulos do mesmo ser ou fenômeno.

Meu interesse mais específico ainda sobre esta temática diz respeito à produção pedagógica feminina contemporânea, referenciada nas formulações de Paulo Freire⁶, no sentido de verificar se aí ocorreu a construção de uma “Pedagogia da Oprimida”. Em outras palavras, pretendo verificar se a produção acadêmica das mulheres, de 1980 para cá, explicitamente inspirada no legado freiriano, conseguiu, a partir de uma outra perspectiva, de um outro olhar, de um outro lugar de enunciação, dar uma outra dimensão a uma proposta considerada das mais revolucionárias da segunda metade do século XX.

Em minha dissertação de Mestrado⁷ já havia me debruçado sobre o que poderia ser considerado o vestíbulo desta problemática: como as professoras brasileiras, com vivendo uma cidadania incompleta (burguesa) e mutilada (mais incompleta ainda, por causa do patriarcalismo) poderiam preparar as crianças para o “exercício pleno da cidadania”, como diz a legislação educacional brasileira?

Agora, minha preocupação se volta sobre a produção teórica feminina que se debruçou sobre as questões da educação, de forma a construir uma

⁶ Em desenvolvimento em nossa tese de doutoramento, na Universidade de São Paulo (USP), no Brasil, sob a orientação do Prof. Dr. Moacir Gadotti.

⁷ Defendida na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em setembro de 2003.

formulação pedagógica específica, feminina, e, por isto mesmo, capaz de superar as astúcias masculinas contidas nas “pedagogias masculinas”, por mais transformadoras e revolucionárias que sejam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Neuma (org.). *Mulheres na força de trabalho na América Latina: Análises qualitativas* Petrópolis: Vozes, 1984.

A VOZ FEMININA. Lisboa. Localização: Biblioteca Nacional de Lisboa, Portugal, 1868.

FREIRE, Paulo (ed.). *Mentoring the mentor; A critical dialogue with Paulo Freire*. New York: Peter Lang, 1997.

GUTIÉRREZ, Rachel. *O feminismo é humanismo*. São Paulo: Antares, 1985.

REICH, Wilhelm. *A irrupção da moral sexual repressiva*. São Paulo: Martins

Fontes, s/d.

ROMÃO, José Eustáquio. *Dialética da diferença: O projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Civilização do Oprimido. *Campus Social - Revista Lusófona de Ciências Sociais*, n.º 1, 2004, p. 31-47 (Texto apresentado no “Terceiro Fórum Internacional Paulo Freire”. 21 de setembro de 2002. IPF. Califórnia: Los Angeles, em 2002).

SAFFIOTI, Heleieth. *Mulher brasileira: opressão e exploração*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

_____. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976 (tese de livre-docência defendida sob orientação de Florestan Fernandes e com prefácio de Antonio Candido de Mello e Souza, *apud* PINTO, 2003, p. 86).

Educación de Adultos para el trabajo Chile y el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo México

*Jorge Jeria¹

* Leticia Placencia²

Durante los años 90 la mayoría de los países Latinoamericanos desarrollaron políticas educacionales orientadas a una renovación del sistema educativo en parte como resultado de cambios políticos y en parte como resultado de una adecuación a procesos económicos globalizantes. Cambios estructurales, así como curriculares fueron la tónica de este periodo.(UNESCO, OREALC 2000, Reimers, 2000) Sin embargo aquellos “elementos” inherentes a enseñar, como la formación docente, los cambios referentes a los aprendizajes y la función misma de la enseñanza en los nuevos contextos no recibió atención con la misma rapidez que aquellos que se iban efectuando en todo el sistema educativo, mas que nada por la complejidad que el cambio representó en sus múltiples facetas tales como la re-organización del sistema, aparición de nuevos paradigmas de manejo del conocimiento, y su asociación con la tecnología así como el re-ordenamiento del status social adscrito a los docentes.

En el caso específico de la educación de adultos se pueden citar otros tres elementos indicativos que se suman a esta complejidad: la gran variedad regional de prácticas en esta área, las numerosas intersecciones entre programas gubernamentales y no gubernamentales producto de una reordenación en la educación de adultos que debe considerar otros aspectos como jóvenes y trabajo que irrumpe con fuerza en este periodo y la caída del valor agregado en la educación de adultos como producto de políticas disímiles en la región (Shugerenky 2001, UNESCO, UIE 2003) Aun así es posible mostrar avances durante este periodo que permiten establecer buenos resultados cualitativos, al mismo tiempo que hay que reconocer los desafíos que conllevan avances y complejidades en el área de educación de adultos.

En términos de avances, dos países Chile, y México resaltan en su trabajo por elaborar y avanzar más allá de las cifras y estadísticas nacionales de analfabetismo, e integración educación y trabajo. En el caso de Chile las políticas educacionales buscan integrar la educación de adultos, al total de la reforma educacional. Para ello se implementan planes dedicados a jóvenes como segmento participativo en la educación de adultos tradicional, (Chile Califica) reforma de planes y programas y modularización de niveles de aprendizaje. (UNESCO, OREALC, UIE, 2003) Aquí se destaca un programa novedoso y único de pasantías internacionales para docentes de aulas que incluye a los educadores de adultos.(Jeria 2004) Por otra parte en México, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) ha desarrollado el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo con la intención de ofrecer una educación reflexiva, útil y diversificada a la población que se encuentra en condición de rezago educativo, estimada en 35 millones de mexicanos. El MEVyT se ofrece en dos vertientes, una para la población hispanohablante y otra para la indígena, lo cual constituye un avance en el sentido de la diversificación de la oferta y ampliación de la cobertura a una gran parte de la población.

¹ Profesor de Educación de adultos y educación superior, Northern Illinois University, DeKalb IL US

² Departamento de Educación para el Trabajo , Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) México D.F.

Además el INEA incorpora las PI@zas Comunitarias, como un espacio educativo abierto a la comunidad con computadoras, Internet, discos compactos, videos y libros en donde las personas que lo deseen estudian su formación básica. Finalmente, el INEA desarrolla un sistema de información, seguimiento y evaluación de los servicios y de las estrategias operativas; asimismo, planifica el desarrollo innovador del sistema, considerando indicadores de calidad, uno de los vacíos de información más importantes en la región.

Estos ejemplos nos permiten mostrar que bajo ciertas condiciones es posible optimizar resultados cuando existe una voluntad y una cierta consistencia política.

Aun se plantean numerosos desafíos para la región. Una de las dificultades no superadas en la formación son las condiciones de trabajo de los profesionales de la enseñanza, la segmentación del mercado de trabajo, la significación diferente de la profesionalización, tipos de certificaciones, el tipo de formación, y los diferentes salarios por una misma actividad. A esto se une la diferenciación entre aquellos con credenciales de institutos de educación superior, los alfabetizadores, y aquellos trabajando en la comunidad, muchos de ellos voluntarios, otros semi-voluntarios. Estas dificultades generalmente resultan de políticas educacionales que conllevan a distorsiones y superposiciones de programas, o como en el caso de Brasil programas de tipo federal, estatal y local aplicados a poblaciones en riesgo en forma duplicada.

Una segunda dificultad se refiere al desconocimiento de investigaciones y teorías sobre aprendizaje y el adulto en particular. Muchos de los profesionales trabajando en este sector provienen de la educación profesional primaria o secundaria y en su formación desconocen aspectos cognitivos propios de la educación de adultos, usos de conceptos de auto-dirección en los aprendizajes así como dimensionar el conocimiento y el aprendizaje en cuanto a sus diferentes modalidades. Poco se investiga en las intersecciones de clase, etnia, y género y su relación con el aprendizaje y el conocimiento. Brasil, México presentan a nivel de educación superior investigaciones en esta área. (Jeria, 2003)

Por último uno de los desafíos más importantes lo constituye la reconstrucción de la identidad del docente, a partir del tradicional sujeto que entrega conocimiento, hacia un sujeto activo y gestor del conocimiento, en otras palabras “se trata de considerar a los docentes como sujetos y diseñadores de propuestas educativas integradoras, y no como meros ejecutores de ellas; como profesionales, reflexivos, autónomos, creativos y comprometidos con el cambio educativo” (CEPAL UNESCO, 2005)

El caso de Chile

Como se estableció más arriba en el caso de Chile el marco sociopolítico en el que se desarrolla la reforma educacional corresponde a las nuevas directrices sobre la relación desarrollo, ciudadanía, y educación. “Se resalta la importancia de atenuar la línea diferenciadora entre aprendizaje y producción para articular la educación regular con la capacitación para el trabajo, compatibilizando democratización con un modelo en el cual el Estado asuma un papel subsidiario con respecto a la sociedad y la educación.” (Egana 2004)

El ejemplo mas claro de esta nueva política corresponde al programa Chile Califica el cual representa un iniciativa conjunta entre los Ministerio del Trabajo, Economía, Previsión Social y Educación. El objetivo principal de este programa es desarrollar un sistema de educación y capacitación permanente proveyendo oportunidades de mejoramiento y progreso y así contribuir al desarrollo productivo del país. El programa busca aumentar los niveles de alfabetización, escolaridad y capacitación de este modo satisfaciendo requerimientos de formación de competencias laborales lo que a su vez permite fortalecer el desarrollo del país y diversificar su producción. También este programa se plantea abordar problemas de calidad en la formación técnica media y superior, abordar la cobertura insuficiente en lo que respecta a la formación de técnicos de nivel superior, la débil conexión de la formación con los requerimientos del mundo productivo y el desarrollo regional, la insuficiente preparación de formadores técnicos así como articular áreas curriculares en diversos niveles de formación.

Las siguientes cifras dan una idea de la situación educativa del programa

4.5 millones de chilenos han cursado menos de ocho años de escolaridad 70% de la población mayor de 15 años no completo estudios básicos y medios 11,9% de la fuerza de trabajo empleada se capacita 29% de la franquicia tributaria a empleadores es utilizada
--

Fuente: Egaña 2004

La estructura del programa por otra parte esta concebida con la participación de diferentes ministerios lo que permite utilizar experiencias propias de las diferentes reparticiones de estado. Un segundo aspecto importante es la descentralización administrativa que se divide en nacional y regional. La capacidad decisoria se concentra a nivel regional, as utilizando así las formas educacionales del programa acorde a la realidad socioeconómica de cada región.

Formación y certificación del trabajo.

Esta área esta constituida por tres servicios:

El mejoramiento de la formación técnica

El mejoramiento de la capacitación laboral

El sistema nacional de competencias laborales

El mejoramiento de la formación técnica responde a la necesidad de constituir una vía tecnológica de formación que incluya la formación inicial para el trabajo y espacios de capacitación permanente a lo largo de la vida laboral y que sea capaz de responder a las demandas provenientes del desarrollo productivo y el mundo del trabajo en una economía moderna.

La formación técnica ayuda a optimizar las condiciones de acceso al aprendizaje, gestionando situaciones, ambientes y recursos de aprendizaje. Lo anterior supone el desarrollo de itinerarios de formación técnica en sectores económicos y áreas ocupacionales de mayor relevancia para el país que establezcan rutas de progresión entre distintas modalidades y niveles de formación técnica con diferentes puntos y

salida posibles y con conexión hacia el sistema hacia el sistema nacional de de certificación de competencias.

El mejoramiento de la capacitación laboral plantea cinco líneas de acción. Una primera dice relación al mejoramiento y articulación de la EPJA y la capacitación laboral, que responde a la necesidad de desarrollar y facilitar las posibilidades de nivelación de estudios y de capacitación a los trabajadores, en el sentido de aumentar la utilización de la franquicia tributaria, fomentar la apertura de nuevas líneas de negocios o la asociación entre los Organismos Técnicos de Capacitación (OTEC) y operadores del sistema de educación formal, y hacer más accesible la información sobre nivelación de estudios y capacitación. Una segunda línea implica el incentivo a la EPJA y la capacitación en las MYPES, potenciando su demanda por estos servicios a través del fomento al uso de los instrumentos existentes, como la franquicia tributaria. En tercer lugar se requiere la aplicación de las nuevas TIC a la EPJA y la capacitación laboral, como por ejemplo la educación y capacitación a distancia, mediante el uso de Internet, multimedia en CD, TV educativa, y otros.

El mejoramiento de la oferta de capacitación, como cuarta línea, tiene como propósito mejorar la calidad y pertinencia de la capacitación laboral tomando como punto de referencia las competencias laborales y de empleabilidad, de una oferta de capacitación que les agregue valor en términos de las competencias demandadas por el mundo productivo, lo que supone una importante actualización de contenidos y especialmente metodologías de aprendizaje. Para concluir, una quinta línea de trabajo consiste en asegurarse de la calidad de las ofertas de capacitación, desarrollando procesos que mejoren los requisitos pedagógicos, técnicos y de gestión, para la aprobación, supervisión y evaluación de las actividades de capacitación.

El Sistema Nacional de Competencias Laborales permite disponer de un conjunto de estándares de competencias laborales y de empleabilidad. Estos estándares recogen las nuevas demandas de conocimientos, habilidades y aptitudes provenientes del mundo del trabajo y se constituyen en el referente común para mejorar la calidad y pertinencia de la formación. Lo anterior permite diseñar un sistema de certificación de competencias laborales que dé cuenta de mecanismos, procedimientos e instrumentos para evaluar y certificar las competencias laborales y las competencias de empleabilidad, sin importar la forma en que fueron adquiridas.

Nivelación de estudios

Este servicio educativo es responsabilidad de la Coordinación Nacional de Educación de

Adultos. Su propósito es ampliar las oportunidades de nivelación de estudios básicos y medios de adultos mediante el desarrollo de la modalidad flexible de nivelación y la evaluación y certificación de los estudios. La modalidad flexible de nivelación de estudios básicos y medios se encuentra en plena operación con los recursos del programa desde el año 2002. Un facilitador para su puesta en marcha ha sido la experiencia previa acumulada en esta línea por la EPJA.

Durante el año 2002 se ofrecieron alrededor de 38.000 cupos a nivel nacional para implementar esta oferta educativa, lo que en comparación al período 1996-2001 constituye un aumento de más del 100%. El sistema de evaluación y certificación de estudios básicos y medios cumplirá con tres propósitos: en primer lugar, va a ser el diagnóstico para reconocer las competencias ya adquiridas y las que faltan para

completar la escolaridad de las personas; en segundo lugar, sirve de examinación, a propósito de acreditar competencias escolares para el requisito de la certificación de estudios para las personas de la modalidad flexible de nivelación de estudios, y en tercer lugar, reemplazará gradualmente a la actual modalidad de los “exámenes libres”.

Formación y certificación para el trabajo

Esta área está constituida por tres servicios: el mejoramiento de la formación técnica, el mejoramiento de la capacitación laboral, y el Sistema Nacional de Competencias Laborales.

El mejoramiento de la formación técnica responde a la necesidad de constituir una “vía tecnológica” de formación que incluya la formación inicial para el trabajo y espacios de capacitación permanente a lo largo de la vida laboral y que sea capaz de responder a las demandas provenientes del desarrollo productivo y del mundo del trabajo en una economía moderna. También ayuda a optimizar las condiciones de acceso al aprendizaje, gestionando eficientemente situaciones, ambientes y recursos de aprendizaje. Lo anterior supone el desarrollo de itinerarios de formación técnica en sectores económicos y áreas ocupacionales de mayor relevancia para el país, que establezcan rutas de progresión entre distintas modalidades y niveles de formación técnica, con diferentes puntos de entrada y salida posibles y con conexión hacia el Sistema Nacional de Certificación de Competencias.

Conclusiones

EDUCACIÓN PARA EL DESEMPEÑO LABORAL

Históricamente en Chile, al igual que en otros países de América Latina, la educación formal ha constituido una instancia decisiva para la movilidad social. Desde la década de los cuarenta y hasta los setenta, la expansión en la creación de trabajos de mayor productividad e ingreso se conjugó con un aumento del nivel educativo en grupos considerables de la población, lo que permitió una movilidad ocupacional ascendente de los hijos en relación a los padres. En este período, claramente, se produjo la confluencia entre demandas del desarrollo económico y aumento de niveles educativos, lo que se tradujo en mejores expectativas de trabajo para contingentes importantes de las nuevas generaciones. El resultado fue que entre 1940 y 1980 los estratos medio y alto aumentaron del 17% al 35% en la población económicamente activa. A partir de la década de los ochenta esta situación sufrió variaciones, estancándose el crecimiento del estrato profesional y aumentando el crecimiento del mercado laboral en los segmentos medio y medio bajos, en ocupaciones como obreros manuales, personal de oficina, vendedores y trabajadores de servicios personales. Durante la década de los noventa ha disminuido, desde un 45% al 23%, la población en situación de pobreza (CEPAL, 1997). Sin embargo, la desigualdad en la distribución de la riqueza es mayor que en la década de los sesenta. Las dificultades para avanzar en la integración y la equidad social aumentan, con el consiguiente deterioro en la convivencia social y en la práctica democrática. Se ha enfrentado el desafío de

aumentar el crecimiento económico, de crear las condiciones para competir en los mercados internacionales, pero esto no basta para mejorar la equidad en el mercado de trabajo. Los puestos de alta calificación no aumentan y las brechas de ingreso se mantienen o se agudizan.

El Programa de Educación Permanente Chile Califica enfrenta en forma innovadora la relación difusa y por momentos dificultosa que existe entre inserción laboral y niveles educativos. La cercanía que se busca construir entre educación y capacitación va más allá de la tradicional formación técnica y se orienta a responder a los nuevos requerimientos laborales, sujetos a un cambio acelerado y permanente.

En una evaluación reciente se constata en alumnos/as y egresados/as de los programas desarrollados que la incidencia de los estudios en las condiciones laborales y salariales, así como en el acceso a nuevos trabajos, era reducida. Se destaca la mayor incidencia en aspectos como conciencia de derechos, capacidad de comunicarse mejor, satisfacción personal o mayor seguridad en diversos desempeños. Estos aspectos, estrechamente ligados al desarrollo personal, sin duda son más rápidos de lograr y no están mediados por contextos de desarrollo económico muchas veces adversos. Sin embargo, constituyen también condiciones que facilitan y potencian un mejor desempeño laboral y/o la búsqueda de oportunidades de desarrollo ventajosas. Identificar cuáles son esas competencias básicas y cómo se descomponen para facilitar su trabajo pedagógico constituye una tarea de envergadura. De igual manera lo son la evaluación y certificación de éstas, de manera que se posibilite un flujo progresivo que permita acceder a sucesivos niveles de complejidad y profundidad de los aprendizajes.

FORMACIÓN DE CIUDADANÍA

El desarrollo de competencias básicas para el desempeño laboral, en un contexto económico que presenta cambios sustantivos, está claramente ligado al ejercicio de una ciudadanía democrática. Uno de los componentes primordiales de la ciudadanía es la capacidad de las personas para generar ingresos que les permitan sufragar las necesidades básicas individuales y familiares. El acceso a la educación básica y media se constituye progresivamente en el soporte indispensable, tanto para sustentar las necesidades económicas como para posibilitar la participación en diversas instancias y ámbitos de la vida en sociedad.

La incidencia de los estudios de nivelación básica en un mejoramiento de competencias y

habilidades en el plano de desarrollo personal significa un aspecto importante de formación ciudadana. En la medida que las personas aumenten su autoestima y su seguridad personal, puedan comunicarse con mayor fluidez, conozcan y defiendan sus derechos, pueden integrarse en mejor forma en la sociedad a la que pertenecen. El desafío que precisamente tienen las personas de menores recursos que no han finalizado sus estudios, es desarrollar la capacidad de participar, de sentirse parte de un colectivo social donde sus necesidades y expectativas puedan ser escuchadas y, de igual forma, donde sus capacidades e iniciativas puedan ser valoradas. En el contexto de una sociedad desigual y altamente segmentada como la de nuestro país, desde la educación se puede aportar a desarrollar capacidades de comprensión y análisis de la realidad, de valoración de las propias aptitudes, de creatividad para resolver problemas, de confianza en posibles cambios, entre otras, en la perspectiva de educar para avanzar hacia una sociedad más democrática.

Los cambios que se están introduciendo actualmente en la EPJA, tanto a nivel curricular

como de modalidades de enseñanza, permiten pensar que la formación ciudadana puede tener un lugar preferencial; sin embargo, habría que dedicarle también una atención prioritaria desde la política educativa. Hasta este momento, los cambios curriculares en la enseñanza para niños/as y adolescentes han estado tensionados por los desafíos de los conocimientos y habilidades instrumentales que demandan los contextos globales, quedando rezagadas las interrogantes y preocupaciones sobre la formación ciudadana. Si no existen directrices claras y propuestas metodológicas renovadas, es difícil para los docentes enfatizar e intencionar estos aspectos.

La dificultad de los profesores/as y también de los equipos ministeriales por asumir el aspecto de la ciudadanía en los distintos niveles del sistema educativo, cobra una dimensión especial si atendemos a lo que en diferentes estudios se revela sobre cambios de tipo cultural y social en nuestra sociedad. En los estudios del PNUD sobre el desarrollo humano en Chile se constata un debilitamiento del imaginario colectivo y una fragilidad del “nosotros” que convive con el desperfilamiento del espacio público crecientemente privatizado. La preeminencia de las lógicas del mercado promueve una construcción de identidad ligada al consumo, con un fuerte componente de individualidad. Estos cambios a nivel simbólico tienen diversas manifestaciones,

constatándose, entre otros, un creciente malestar a pesar de evidentes mejorías en el acceso a bienes de consumo, una marcada desafección por la política y una sensación de lejanía con el proceso de desarrollo que está viviendo el país. Se advierte una sensación de falta de pertenencia a un proyecto país, junto a un no comprender el rumbo de este proyecto, hacia dónde va.

EPJA en Chile

Junto a los cambios en el modelo de desarrollo, el legado de la dictadura en términos de

fracturación aún no resuelta de la convivencia nacional, estarían influyendo también en estas percepciones.

Al debilitamiento del imaginario colectivo se suma la precariedad del “nosotros los ciudadanos”. A pesar de una transición a la democracia desarrollada sobre una sólida base institucional, ésta no ha sido suficiente para dotar de valores compartidos al sentido de ciudadanía. Existe una alta desafección electoral y política y una baja adhesión al régimen democrático; la vida cotidiana de la gente no logra articularse con el quehacer político, desdibujándose la práctica democrática como un espacio de debate e interacción social. La necesidad de evitar el conflicto antes que procesarlo y resolverlo constituye una manifestación de lo anterior. La dificultad de enfrentar desde la educación la formación de ciudadanía queda en evidencia desde el momento que el entorno social no la valora ni la promueve. Se pone de manifiesto también que los espacios educativos formales constituyen lugares privilegiados para plantear y debatir esta temática.

La urgencia para abordar esta cuestión en la EPJA tiene que ver especialmente con el universo de jóvenes que atiende. Crecientemente, los desertores del sistema educativo de básica y media están accediendo a nivelar sus estudios, y constituyen, a su vez, el segmento más afectado por la exclusión social. Inmersos en una sociedad de consumo a la cual no pueden acceder, abiertos a los mensajes de los medios que hablan de un estilo de vida atractivo pero a la vez muy lejano, se debaten entre la frustración y la impotencia. Diversos estudios dan cuenta de esta situación; existe preocupación creciente por el tema de la seguridad ciudadana, encontrándose en la base de este problema de violencia la exclusión y falta de horizonte de miles de jóvenes. La

necesidad de avanzar en la formación de competencias que permitan comprender los procesos sociales y económicos que están ocurriendo, los cambios en las dinámicas políticas, de desarrollar confianza en las propias capacidades, de valorar la acción colectiva como medio para producir cambios, están en la base de la participación social y política que define al ciudadano/a. Si bien la labor formadora de ciudadanía incluye muchas instancias, en el actual contexto de desarticulación social podemos decir que, al menos, comienza y tiene sus bases en el ámbito educativo.

EL caso de Mexico

Innovaciones educativas: MEVyT y pl@zas comunitarias

EL MODELO EDUCACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO (MEVyT)

El Modelo Educación para la vida y el Trabajo se considera una aportación significativa a la educación básica con personas jóvenes y adultas del siglo XXI, ya que después de un proceso de análisis y revisión de las características, necesidades e intereses de diferentes grupos con baja y nula escolaridad, el INEA estableció, al inicio de 1997, las prioridades y estrategias para orientar la EPJA con una visión prospectiva que superara las dificultades plenamente identificadas en la última década del siglo XX. Los esfuerzos se orientaron a contribuir a la solución de problemas ubicados en las siguientes dimensiones:

Dimensión política

En su diseño se introduce una visión de mediano y largo plazo; es decir, que en cumplimiento de las políticas y lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo, del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y del Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006, se propició el desarrollo de acciones en favor de los grupos sociales históricamente marginados para brindarles educación con un alto sentido humanista que superará la visión inmediatista y remedial.

Superar el rezago social, y en particular el educativo, constituye uno de los principales desafíos para avanzar y dar concreción a la visión de futuro para México en el año 2025, plasmada en el Programa Nacional de Desarrollo 2002-2006. Esta visión, compartida por el Gobierno y la sociedad, concibe a México como “un país plenamente democrático, con alta calidad de vida, que habrá logrado reducir los desequilibrios sociales extremos y que ofrecerá a sus ciudadanos oportunidades de desarrollo humano integral y convivencia basada en el respeto a la legalidad y en el ejercicio real de los derechos humanos. Será una nación orgullosamente sustentada en sus raíces, pluriétnica y multicultural, con un profundo sentido de unidad nacional”.

Lograr reducir las inequidades sociales, políticas, culturales, históricas, económicas y educativas en las que se encuentran importantes sectores de la población mexicana requiere de políticas públicas eficaces y sólidamente comprometidas con metas de mediano y largo plazo.

El MEVyT es una “propuesta educativa de estructura flexible, con contenidos y metodologías pertinentes para cubrir intereses y necesidades de aprendizaje de nivel básico de las personas jóvenes y adultas...” (Reglas de Operación, INEA 2006) Esta propuesta cuenta con una amplia oferta educativa en donde los educandos pueden seleccionar los temas que les interesa estudiar, lo cual es posible gracias a su estructura modular. El MEVyT propone transformaciones profundas en la gestión educativa con personas mayores de 15 años con baja y nula escolaridad; articula las

acciones educativas con demandas de orden personal, familiar, comunitario, social, ambiental y cultural; introduce cambios significativos en el diseño curricular, en los contenidos, en el diseño y desarrollo de los materiales educativos, en la práctica educativa, en las estrategias de formación y en las formas de evaluación; todo ello con la finalidad de ofrecer opciones educativas cada vez más vinculadas con la satisfacción de necesidades, intereses y expectativas de la persona que aprende.

En la concepción y desarrollo del MEVyT se pretende que las personas jóvenes y adultas:

- Reconozcan e integren formalmente en su vida las experiencias y conocimientos que ya tienen.
- Enriquezcan sus conocimientos con nuevos elementos que les sean útiles y significativos para potenciar su desarrollo.
- Fortalezcan sus habilidades básicas de lectura, escritura, cálculo, expresión oral y comprensión del entorno natural y social.
- Refuercen las capacidades actitudes y valores que les permitan mejorar y transformar su vida y entorno, en un marco de legalidad, respeto y responsabilidad.
- Solucionen problemas a partir de la creatividad, la aplicación de métodos, el razonamiento lógico y científico y la toma de decisiones responsables.
- Busquen y manejen información para seguir aprendiendo.

Estructura y currículum

El MEVyT se integra por tres niveles educativos: inicial, intermedio y avanzado. El nivel

inicial corresponde a lo que tradicionalmente se ha denominado alfabetización. Este nivel, junto con el intermedio, equivalen a la primaria. El nivel avanzado corresponde a la secundaria.

La propuesta educativa se organiza en módulos; éstos son unidades independientes que abordan temáticas diversas. Considera diferentes tipos de módulos: básicos, diversificados y alternativos.

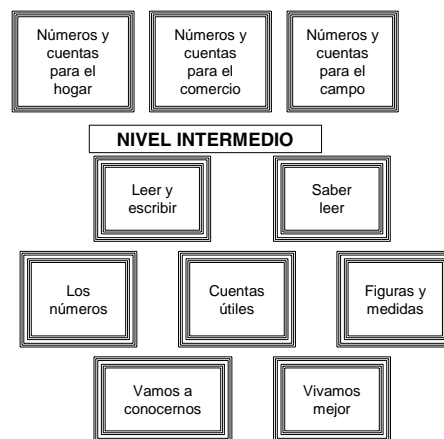
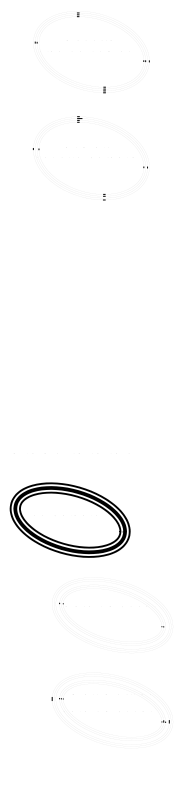
- Básicos. Responden a las necesidades básicas de aprendizaje y se estructuran en tres ejes: Lengua y comunicación, Matemáticas y Ciencias. Son módulos de estudio obligatorio.
- Diversificados. Desarrollan temas y competencias específicas a partir de los intereses de los diversos sectores de población. No tienen secuencia, son de carácter nacional y algunos de ellos regionales. Las personas pueden elegir aquellos que les interese estudiar.
- Alternativos. Desarrollan las mismas competencias que algunos de los módulos básicos, pero aplicados a ciertos aspectos de la vida, como las matemáticas (para el hogar, para el comercio, por ejemplo)
- La estructura flexible del MEVyT, posibilita que las personas jóvenes y adultas, estructuren rutas de aprendizaje y se incorporen nuevos módulos,

La estructura flexible del MEVyT, posibilita que las personas jóvenes y adultas, estructuren rutas de aprendizaje y se incorporen nuevos módulos, conforme se avance en la detección e investigación de nuevas necesidades y temas emergentes. El MEVyT se oferta en todo el país y también entre la población hispanohablante de Estados Unidos de Norteamérica.

Hasta el presente año, el MEVyT se integra con cerca de 50 módulos de aprendizaje correspondientes a los ejes temáticos de: ciencias, Lengua y comunicación, matemáticas, Cultura ciudadana, Familia, Jóvenes, Trabajo y Alfabetización tecnológica. Resalta el hecho de que los módulos del MEVyT se ofrecen en versión impresa, en disco compacto y en línea. Hasta ahora el MEVyT se integra con los módulos siguientes:

Oferta curricular MEVyT

Vida y salud	Somos mexicanos	Un hogar sin violencia	Ser joven	Mi negocio	
Por un mejor ambiente	Nuestros valores para la democracia	Embarazo, un proyecto de vida	Sexualidad juvenil		
Protegernos, tarea de todos	Ciudadanía	Ser padres, una experiencia compartida	Jóvenes y trabajo	Crédito para mi negocio	El Sinaloa que quiero
	Nuestros documentos	La educación de nuestros hijos e hijas	¡ Aguas con las adicciones !	Tu casa, mi empleo	K'aax, nuestro monte
	Cuando enfrentamos un delito	Para enseñar a ser...madres educadoras	Fuera de las drogas	Producir y conservar el campo	



El MEVyT estimula el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad que existe entre las personas, las familias, las comunidades, los países y sus culturas; todo lo anterior, en un marco de equidad y de tolerancia que se orienta al establecimiento de mejores pautas de convivencia que eviten o solucionen conflictos, alienten el diálogo y el intercambio de argumentos y contribuyan a una verdadera toma de conciencia de la interdependencia que existe entre seres humanos y de éstos con su entorno. Módulos como *Un hogar sin violencia*, *Ciudadanía* y *Nuestros valores para la democracia*, promueven la no violencia, el respeto al otro y la importancia de participar activa y críticamente en la toma de decisiones que harán posible la

construcción de espacios de convivencia armónica, tan indispensables en nuestros días.

El modelo establece una fuerte vinculación entre educación y trabajo. A través del reconocimiento de cursos de capacitación para el trabajo y su acreditación como módulos diversificados del MEVyT se busca hacer converger los conocimientos y saberes de carácter informal, producto de la vida cotidiana y de experiencias laborales previas de las personas, con información, procedimientos y conocimientos formales del ámbito laboral. Al mismo tiempo que se promueve el aprendizaje de nuevas competencias, se reconoce y valora lo que las personas saben, con el propósito de mejorar su capacidad productiva. En módulos como *El maíz, nuestra palabra* y *Producir y conservar el campo*, el individuo que aprende desarrolla o fortalece competencias de lectura, escritura y matemáticas y, simultáneamente, reconoce y aplica procedimientos técnicos diversos para mejorar la producción agrícola y conservar el ambiente. Los módulos *Mi negocio*, *Credito para mi negocio* y *Para ganarle a la competencia*, *Jóvenes y trabajo*, *Ser mejor en el trabajo* y *Tu casa y mi empleo* abordan temáticas relacionadas con los sectores formal e informal de la economía la búsqueda de empleo, conservación o mejoramiento del mismo, la creación de un pequeño negocio y el empleo doméstico. Mediante el análisis de situaciones reales e hipotéticas, el que aprende no sólo se apropia de nuevas estrategias y procedimientos laborales, sino de capacidades de anticipación y discernimiento para resolver distintos problemas y establecer relaciones interpersonales, todas ellas herramientas indispensables para tener un buen desempeño laboral.

Características de los materiales

Los contenidos de aprendizaje se concretan en paquetes modulares, conformados por materiales educativos diversos para la persona que estudia, el grupo y el asesor que orienta a las personas. El diseño e impresión de estos materiales es de muy buena calidad; el contenido, texto e iconografía se encuentran bien balanceados; resultan atractivos a la vista. En general, el texto escrito se articula, integra y enriquece con una gran variedad de fotografías, ilustraciones, viñetas, gráficos y caricaturas. Su distribución es nacional.

Pl@zas Comunitarias

En las Pl@zas Comunitarias se pretende:

- Ofrecer programas y servicios educativos, de capacitación, de presentación de exámenes, así como la vinculación con otros programas públicos y sociales.
- Aprovechar las nuevas tecnologías de comunicación e información para apoyar los programas y servicios educativos, el aprendizaje significativo para la vida y el trabajo y el reforzamiento de habilidades básicas de lectura, escritura, comunicación y razonamiento lógico a partir de la alfabetización tecnológica.
- Facilitar el aprendizaje y la práctica de competencias computacionales que faciliten el ingreso de las personas al empleo.
- Que funcionen como lugares con una oferta educativa y de capacitación múltiple, con recursos didácticos diversificados, donde se aproveche el potencial de cada uno de ellos, por separado o integrado con los demás y

donde se favorezca la vinculación con otros programas o acciones públicas importantes.

- Generar y desarrollar en el personal institucional y en los agentes solidarios competencias vinculadas al uso de la computadora, internet, discos compactos interactivos, correo electrónico, etc., así como con el diseño y aplicación de estrategias virtuales de aprendizaje.
- Facilitar la gestión de servicios educativos en actividades como: formación, difusión de información institucional, realización de trámites de inscripción, evaluación y acreditación, así como la vinculación con otros servicios educativos y de capacitación para el trabajo.
- Desarrollar eventos de participación comunitaria, recreativos y culturales, de acuerdo con los intereses y necesidades de las personas.

Conclusiones

Es bien conocido que, en la actualidad, la población joven constituye uno de los grupos de atención prioritaria, y que por ello es indispensable ofrecer propuestas que respondan

plenamente a sus necesidades. En módulos como *Ser joven, Sexualidad juvenil, Fuera de las drogas_ ¡Aguas con las adicciones* esta población encuentra una gran variedad de contenidos que se relacionan con las situaciones que enfrentan cotidianamente, en lo personal y familiar. El enfoque de estos módulos es eminentemente preventivo, se parte de una profunda reflexión sobre los estilos de vida, factores y conductas de riesgo, se evitan las descalificaciones y se invita a tomar decisiones informadas y responsables, en un marco de equidad de género, derechos humanos y valores propios de la educación para la paz.

La estructura curricular del MEVyT constituye un avance en las ofertas educativas destinadas a personas jóvenes y adultas en tanto que los tres niveles que la conforman se presentan como un proceso unitario que posibilita la continuidad educativa en el sistema formal e informal y, al mismo tiempo, deja abierta la posibilidad de una diversidad de propuestas para que cada persona elija la que mejor responda sus necesidades e intereses. Al no ser una propuesta acabada, se actualiza, renueva y amplía, alejándose de los modelos adaptados de la oferta destinada a la población infantil, para convertirse en una opción múltiple que retoma y responde a las características propias de las poblaciones destinatarias. Como muestran los siguientes testimonios, éstas empiezan a percibirla como útil para enfrentar y comprender situaciones de la vida diaria: “El módulo *Vivamos mejor* me ayudó a salvar la vida de mi hijo; se le atoró un juguete en la garganta y yo lo puse como dice el libro: de cabeza, y le di unos golpes en la espalda hasta que lo arrojó”. U otro participante: “En el módulo *Nuestro planeta la Tierra* estudié lo del cambio climático, y ahora entiendo por qué hay cambios en el clima y por qué se deshuelan los polos; el hombre ha provocado esos cambios. También entiendo mejor lo que es la globalización”

Por último el hecho que la utilización de nuevas tecnologías sean puestas al uso de los mas necesitados constituye en si un avance y una innovación. Poco se desarrolla en la educación de adultos utilizando nuevas tecnologías, y las pl@zas comunitarias representan un real avance en este sentido no solo en México sino en la América Latina.

Referencias

Instituto Nacional de la Educación de Adultos (2004)

Jeria, J.(2003) El estado del arte en la investigación de la educación de adultos en América Latina. Patzcuaro, UNESCO, CREFAL

Jeria, J.(2004) Teacher training: new competencies for national education policy initiatives: the case of Chile. Precedings of the conference "Human resource development in Asia: harmony and partnership. Seoul, Korea. Pp.36-42

Reimers, F. (ed.) (2000) *Unequal Schools, Unequal Chances: The Challenges to Equal Opportunity in the Americas* (Cambridge: DRCS-Harvard University), en G. Fischman y S. Gvirtz "An overview of educational policies in countries of Latin America during the 1990s." J. Education Policy, (2001) Vol.16, 6, pp.499-506

Shugurensky, D. and Myers J. (2001). Cinderella and the search for the missing shoe: Latin American adult education policy and practice during the 1990s. J. Education Policy, Vol.16, 6, pp.527-546

UNESCO-OREALC (2000) *Regional Report of the Americas: An Assessment of the 'Education for All' Program in the Year 2000* (Santiago, Chile: UNESCO-OREALC). en G. Fischman y S. Gvirtz "An overview of educational policies in countries of Latin America during the 1990s." J. Education Policy, (2001) Vol.16, 6, pp.499-506

UNESCO, OREALC, UIE (2003). *Towards the state of the art of adult and youth education in Latin America and the Caribbean. Regional Latin American Report for the CONFINTEA Mid-Term Review Conference*, Bangkok

CEPAL UNESCO (2005) *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina*, series seminarios y conferencias No 43 p.99

Diario Oficial, México (2006) Reglas de operación INEA

O PAPEL DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO - Um compromisso político com a transformação social.

BAUER, Carlos. UNINOVE –

RESUMO

O objetivo central do presente trabalho é buscar lançar um olhar crítico sobre um dos principais organismos políticos criados pelos trabalhadores rurais brasileiros, no caso o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) - aqui estudado no desenvolvimento dos seus princípios educacionais, perspectivas culturais, trabalho de formação e conscientização política -, e que teve entre os seus marcos históricos a luta contra a ditadura militar e a democratização do Estado em nosso país. De fato, o MST vem ocupando um lugar de destaque, colocando-se como um dos legítimos interlocutores dos setores populares no processo de disputa da hegemonia política em curso na sociedade brasileira. Reconhecer isto, se mostra relevante, principalmente se levarmos em consideração os aspectos e os princípios educativos dos movimentos sociais. Sobre estes, inclusive, a professora Maria da Glória Gohn, faz a seguinte reflexão: “A educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isto porque ele se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo” (GOHN, 1994, p. 16).

Assim, estamos preocupados em estudar, numa dimensão histórica e política, o papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na disputa da hegemonia e construção de uma contra-hegemonia cultural quanto à criação de condições objetivas para a formação de um bloco histórico, que assuma às responsabilidades pelas transformações estruturais em nosso país. Mais precisamente estamos dispostos em buscar reunir subsídios que permitam aos interessados melhor compreender e refletir

sobre as relações entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e as fecundas aspirações que nutrem pela educação.

Palavras-chave: Movimentos - Educação; Trabalhadores rurais - Educação; Movimentos sociais – História - Brasil; Conflito Social; Movimento dos sem terra.

ABSTRACT

The main object of this research is to try to cast a critical view on the organisms created by workers, such as the Association without land - MST- here studied through the development of its educational principles and cultural perspectives, the work of formation and creation of political consciousness having as their lead marks the struggle against the military dictatorship and the democratization of the state in our country. In fact, MST has occupied an important place, being one of the legitimate “representatives” of the popular classes in the process of struggle for the new Brazilian Society.

Mainly if we take into consideration the aspects and the educational principles of the social movements. About the latter, Maria da Glória Gohn comes up with the following thought education occupies a central place in the collective “understanding” of citizenship, and that is because it is built in a process of struggle which is an educational movement (GOHN, 1994, p. 16).

Thus, we are concerned about studying the role of MST in the struggle for hegemony and for the building of a cultural “counter-hegemony” as to the creation of objective conditions for the formation of a historical block which takes on the responsibility for structural transformations in our country. More precisely, we are willing to gather “information” that

Allows those who are interested to better comprehend and to reflect on the relationship between MST and the fruitful aspirations that they possess for education.

Keywords: Movements – Education; Rural workers – Education; Rural workers association without land; Social conflicts; Association without land

Educação Inclusiva em Feira de Santana: dialogando com Paulo Freire

Antonilma Santos de Almeida Castro
Solange Lucas Ribeiro
Marilda Carneiro Santos
Isa Maria Carneiro Gonçalves¹
Edinalma Rosa Oliveira Bastos²

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta os resultados parciais da pesquisa sobre o processo de inclusão educacional, tendo como título “Educação Especial em Feira de Santana³: dialogando com Paulo Freire”. Os estudos estão sendo realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE) da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, Brasil, e tomam por base as discussões a respeito da Educação Especial/Inclusiva, atentando para as contribuições das ideologias subjacentes a estas. Entende-se que o desenvolvimento da autonomia do educando é favorecido pelo processo de inclusão, tal autonomia é veementemente defendida pelas idéias freirianas.

Para Paulo Freire, a construção de autonomia do sujeito está vinculada à busca consciente do processo de ser e estar no mundo, conquistando uma liberdade que não o aprisione. Entende-se, assim que a autonomia se dá num processo contínuo. O ser humano não a conquista definitivamente, porque ela faz parte da “*inconclusão dos homens e na consciência que dela tem* (FREIRE, 2004, p. 50).

Neste pensar, parte-se do seguinte pressuposto: a educação como espaço de preparação para a construção da autonomia deve inserir-se na realidade dos educandos, contribuindo para que eles se reconheçam sujeitos de sua história, capazes de tomar decisões, vencer seus medos, conceitos e preconceitos. Neste sentido a Pedagogia da

¹ Professoras da Universidade Estadual de Feira de Santana/Mestres em Educação Especial

² Professora da Universidade Estadual da Bahia/Mestre em Educação Especial

³ Cidade localizada no estado da Bahia, Brasil

Autonomia proposta por Freire (2004), define como autônomo, o sujeito que reconhece sua identidade, assumindo-se como indivíduo consciente de seu *inacabamento*, mas também compreendendo que, apesar de limitações possui habilidades e competências.

Com base nesta compreensão, ao criar-se condições de atendimento educacional para as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE.)/deficiências, objetivando a sua autonomia, o *empowerment* vislumbra-se possibilidades de inclusão de tais sujeitos na sociedade, materializando assim, o exercício da cidadania .

Sendo assim, existe a necessidade da Escola voltar-se para o atendimento à diversidade. Dados estatísticos comprovam uma acentuada exclusão de alunos com NEE. Tais dados e o conhecimento da realidade justificam a relevância do estudo que ora se realiza, haja vista que a Organização Mundial de Saúde – OMS (2005) estima que há no Brasil em torno de 20% da população com algum tipo de deficiência de ordem sensorial, mental, motora ou a associação de duas ou mais destas especificidades. Por sua vez, os dados do Ministério de Educação e Cultura - MEC (2000), revelam que cerca de 6 milhões de alunos em idade escolar têm alguma necessidade educacional especial e, dentre estas, apenas 5% recebe algum tipo de atenção educativa e/ou terapêutica.

Neste contexto observa-se, que a atenção a esses alunos têm sido prioritariamente assistencialista em detrimento de um suporte que solidifique a construção da autonomia.

Trazendo a problemática para a realidade Feira de Santana, esclarece-se que em consulta à Secretaria Municipal da Educação – SEDUC, foram disponibilizados dados que confirmam o atendimento pedagógico a um contingente que aproxima-se de 220 alunos, sendo estes oriundos de 56 escolas do município, na zona urbana. Neste sentido, cabe questionar: de que forma as Escolas municipais atendem aos alunos com NEE?

Que tipo de necessidades educacionais têm os alunos inseridos nestas escolas? O trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores favorece ou não, a construção da autonomia? Na direção desses questionamentos debruçou-se sobre o panorama atual, fazendo assim o recorte do presente trabalho.

Fundamentação Teórica

O tema Educação Especial/Inclusiva tem ocupado espaço considerável nos debates políticos-educacionais no Brasil e neles estão presentes as demandas educativas dos alunos, resultantes de características: físicas, étnicas, culturais, sócio-econômicas, etc. De igual modo, tem-se constatado a implementação de uma variedade de transformações no âmbito educacional, provocando mudanças no funcionamento dos sistemas de ensino e na qualidade do seu atendimento.

Nesse contexto, a Educação Especial tem incorporado estudos, métodos e processos voltados para o atendimento de indivíduos que possuem algum tipo de necessidade educacional especial, visando proporcionar oportunidades mediante diversificação de serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais, o desenvolvimento das potencialidades, integração na sociedade e preparo para a vida, para o acesso ao mercado de trabalho.

Na atual compreensão da Educação Especial, visando a construção de uma Escola Inclusiva assume-se, nesta pesquisa o conceito de Educação Especial apresentado por Marchin (2000.p 24) ⁴

A expressão necessidades educativas especiais remete ao docente a busca da resposta educativa que alguns educandos precisam em determinados momentos ou situações, não incluem só a alunos com déficit, motor ou intelectual. As necessidades especiais podem estar determinadas por dificuldades ou carências no entorno familiar e ou, social, por uma seqüência de desajustes na aprendizagem em etapas anteriores ou por uma combinação

de vários fatores que influem negativamente no desenvolvimento do aluno: enfermidades prolongadas e ausências da escola, troca freqüente de escola, deficiências do processo de aprendizagens não detectadas e ou não tratadas oportunamente, deficiências no trabalho docente e educativo da escola, falta de coordenação de influências educativas (escola, família, comunidade) e muitas outras.

A política de inclusão educacional tem por base o reconhecimento e a aceitação da diversidade humana , inserida na sala de aula. Nesse sentido, procura-se criar condições dentro da escola para que todos os alunos, com suas diferenças, possam se desenvolver e usufruir, com autonomia, de oportunidades semelhantes na vida social.

O movimento inclusivo é democrático e se constitui um imperativo moral, principalmente numa sociedade tão excludente quanto a brasileira. As mudanças propostas para a escola, são as bases fundamentais neste processo e só podem ser conquistadas pela continuidade da participação efetiva dos vários segmentos envolvidos no processo educacional.

A discussão a respeito da diversidade e da escola inclusiva é referendada na voz de Freire, pois o mesmo defende que o conhecimento é resultado do processo de construção coletiva. Homens e mulheres: negros, brancos, pobres, índios, portadores de deficiência, homossexuais etc. todos educam; todos ensinam e aprendem. Nesta direção comunga-se com as idéias do autor quando diz que: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1993, p 68)

Nos dias atuais, a sociedade brasileira, seguindo a tendência mundial exige, cada vez mais dos órgãos competentes, uma resposta para as pessoas com necessidades educativas especiais, pois elas requerem um tratamento na condição de cidadãos que têm potencial para conviver, produzir e atuar nesta sociedade, gozando dos mesmos direitos e deveres, a despeito das suas diferenças. Essas reflexões têm revelado aspectos

marcantes, principalmente no que concerne à formação dos profissionais da área da educação.

Essa tendência, como as demais lutas históricas, requer um significativo esforço para conquista de condições concretas na sua implementação, estando respaldada por documentos oficiais de âmbito nacional e internacional. Assim fundamenta-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), na Declaração de Salamanca (1994), e no contexto brasileiro a Constituição de 1988, especialmente, em seu artigo 208, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96. As transformações empreendidas nestes documentos têm como justificativa a necessidade de alcançar a equidade, traduzida pela universalização do acesso a todos à escola e a qualidade do Ensino.

Pensar numa escola inclusiva e que propicie ações para a autonomia do sujeito requer que se priorize a formação continuada dos professores. Nesta direção, entende-se que é necessário pensar no processo educacional que respalde o convívio com a diferença, com as múltiplas identidades dos alunos e dos professores, visando à inclusão social de todas as pessoas. Essa focalização no processo de formação continuada encontra ressonância na ideologia de Freire (1987, p. 69) para quem: “o educador problematizador re-faz constantemente seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis, de depósitos, são agora investigadores críticos em diálogo com o educador, investigador crítico também”.

Assumindo esses pressupostos verifica-se então, a urgência de identificar e caracterizar o atendimento aos alunos com NEE, matriculados na rede pública de ensino de Feira de Santana, objetivando posteriormente contribuir para o redimensionamento da prática docente, levando-se em conta a participação dos alunos no planejamento e na

execução dos serviços e recursos a eles destinados o que é, sem dúvida, um imperativo de uma escola democrática e autônoma.

Priorizando este perfil escolar é válido considerar algumas experiências concretas que têm por referencial a práxis de Paulo Freire, o qual centraliza a perspectiva *intertranscultural* para que se possa vivenciar na prática, as relações multiculturais, respeitando e convivendo com a diferença, com as múltiplas identidades dos alunos e dos professores, visando à solidariedade emancipatória, à justiça e à inclusão social, educacional e cultural de todas as pessoas.

Tal panorama exige o repensar da formação do professor que atuará nas escolas com ideais inclusivistas. Considera-se, assim, o ambiente escolar como ponto de partida para os referenciais necessários ao conhecimento do atendimento da Educação Especial/Inclusiva e para o desenvolvimento de projetos que posteriormente serão desenvolvidos nas diversas áreas da Educação Especial.

Portanto é mister informar que o diálogo com Freire nesta pesquisa tem possibilitado o entendimento que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (2004, p. 59). Assim, neste estudo, defende-se a idéia que o ambiente escolar é o espaço singular para possibilitar a construção da autonomia das pessoas com algum tipo de NEE não devendo ser considerado espaço para a efetivação de ações que tenham caráter de benevolência.

METODOLOGIA

Este estudo tem por objetivo caracterizar o atendimento pedagógico dispensado aos alunos (as) com NEE nas escolas públicas municipais da cidade de Feira de Santana e também identificar em que medida o trabalho pedagógico desenvolvido propicia o desenvolvimento da autonomia destes alunos.

Para viabilização deste estudo e a obtenção dos dados foram sistematizadas entrevistas semi-estruturadas, seccionada em três eixos temáticos. O primeiro eixo contempla questões relacionadas a caracterização do atendimento aos alunos com NEE, o segundo relacionado ao ambiente físico e aos recursos necessários a um atendimento que contemple a autonomia dos educandos e o terceiro eixo está relacionado às questões didático-pedagógicas. Busca-se mediante este instrumento captar informações que possibilitem a apreensão do fenômeno a ser estudado.

Os sujeitos selecionados para o estudo são os professores (as) das 56 escolas do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) da Rede Pública Municipal, da zona urbana da cidade de Feira de Santana que tenham em sua sala de aula alunos com NEE. A população corresponde à totalidade de professores que correspondam a esta exigência.

Revelações Parciais da Pesquisa

A análise parcial dos dados aponta para os seguintes resultados:

1. Do ponto de vista da caracterização das deficiências/diferenças

Das 30 escolas pesquisadas foram encontrados alunos com D.M, D.V, D.A e D.F.

Os dados revelam que a inclusão educacional de alunos com deficiência ainda é incipiente, corroborando a estatística apresentada pelo MEC/Brasil (2000) em relação ao mesmo fenômeno. Essa exclusão detectada evidencia a existência de um contingente de pessoas com NEE que não usufruem plenamente da sua cidadania, uma vez que em uma sociedade letrada, a escola se constitui em condição *si ne qua non* para a formação de sujeitos autônomos e, conseqüentemente, da sua cidadania.

2. Do ponto de vista do atendimento físico e arquitetônico

Verificou-se que, das 30 escolas visitadas, apenas 2 delas têm rampas, sanitários adequados, barras de acesso para o deficiente físico e visual, salas amplas, com boa iluminação, piso antiderrapante e cadeiras adaptadas.

Neste contexto do que fora observado, destaca-se:

1. Baixo percentual de escolas que estão em processo de adaptação para atender aos alunos com NEE, ou seja, a maioria das escolas municipais da cidade pesquisada não estão em consonância com os princípios de uma escola inclusiva;

2. Embora tenha sido verificada a presença de rampas, estas não atendem às normas prescritas no documento NBR 9050 (1994) que preconiza a acessibilidade das pessoas com deficiência a edifícios, espaços urbanos, mobiliários. Percebeu-se assim que a norma continua a ser ignorada nas escolas.

Diante de tal realidade, entende-se que a construção de autonomia dos alunos nestes espaços está comprometida, pois a falta de acesso aos lugares e serviços estabelece uma relação de dependência entre o sujeito com NEE e os demais.

É pertinente também lembrar que o não cumprimento das normas de acesso implica no comprometimento do desempenho pedagógico, pois o aluno impossibilitado de ir à biblioteca, laboratórios, quadras esportivas etc, possivelmente terá dificuldade na aprendizagem. A fala da professora abaixo confirma tal análise quando se refere a um

aluno com paralisia cerebral que frequenta a escola. Essa situação encontra ressonância nas vozes de todos os professores entrevistados:

“não disponho de recursos para trabalhar (...) tenho tentado ajudar mas não sei (...) como ele gosta de vir para a escola, ele vem todo dia e os colegas passeiam com ele pelo pátio”.

As demais escolas pesquisadas (28) apresentam um quadro deficitário, isto porque não foram removidas as barreiras necessárias ao processo de inclusão do aluno com NEE. Tem-se assim os seguintes resultados nestas unidades escolares:

1. Do ponto de vista pedagógico

A observação e a coleta de dados demonstram que existe um percentual alto de professores (90%) atuando com alunos com NEE, sem preparação na formação inicial e continuada para o atendimento à diversidade.

Compreende-se que a precariedade no processo de formação repercute, de forma negativa, na construção da autonomia do educando, porque o professor tende a primar pela homogeneidade, objetivando um aluno “ideal”, e, nesta direção, prioriza as deficiências em detrimento das potencialidades.

Ainda neste âmbito, observou-se que as atividades desenvolvidas pelos professores não propiciam o desenvolvimento da autonomia, já que eram atividades mecânicas e repetitivas que não contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e da emancipação do sujeito. Essa postura reflete a concepção reducionista da deficiência que tem o professor. Entende-se ainda que tal postura é influenciada pelo seu processo de formação.

Observou-se também a inexistência de adaptação curricular tanto no que se refere às adaptações significativas quanto às não-significativas. Neste contexto, as especificidades dos alunos não são levadas em consideração, aspecto que incide

diretamente na aprendizagem, causando dificuldades para os alunos e gerando a exclusão dos mesmos.

É pertinente lembrar que a construção de uma escola inclusiva com vistas a formação da autonomia do educando exige a superação de barreiras arquitetônicas, psico-sociais e pedagógicas.

Bibliografia

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: Corde, 1994.

VIGOTSKI, LS. **A Formação Social da Mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís S. M. Barreto, Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra: 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.**

São Paulo: Paz e terra: 1996 (Coleção Leitura)..

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A Educação Especial e a Educação Superior.** Brasília, DF, 2000.

BAHIA. Relatório da Secretaria Municipal de Educação - SEDUC, 2006.

EDUCACIÓN Y CONCIENTIZACIÓN EN UN MUNDO GLOBALIZADO

Por Pablo Cortés

1. Antecedentes

Esta comunicación es un nexo a un trabajo elaborado hace unos meses fruto de un seminario sobre la vida y obra de Paulo Freire celebrado durante casi todo el 2005 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, y siendo publicado en un pequeño libro que contiene varios artículos, la voz de los participantes en el seminario y una entrevista a Tomás R. Villasante, que estuvo de visita en la facultad y en una sesión del grupo.

A continuación se va a exponer las ideas generales de análisis que realizó de Paulo Freire, tratadas en dicho artículo dentro de la dialéctica *Opresor- Oprimido*, sirviendo así de enlace a las líneas de profundización que se plantean en este texto.

2. Generalidades para el cambio.

Antes de comenzar a adentrarnos en el análisis del discurso de Paulo Freire, debe servir de preámbulo dejar constancia lo relevante que es detenerse en el contexto por el cual el autor comenzó a escribir sus obras, ya que condicionó hondamente su filosofía educativa.

Si nos detenemos en la época cuando Paulo Freire comenzó con su andadura en la educación, podemos hacernos una imagen y describirla por ejemplo como una situación de opresión. Esto es, existe un fiel reflejo entre esa concepción (por ejemplo la opresión) y los sucesos históricos que se desarrollaban, tales como las dificultades por los que atravesaban los campesinos del norte de Brasil sometidos por diversas causas a una situación de miseria y explotación cargada de una pasividad y alienación notable.

En la actualidad, socialmente pensamientos como el de Freire se intentan aislar como la retórica propagandística de los grupos que dicen ser minoritarios de sectores políticos o ideológicos, pero sin embargo si nos ponemos a analizar y profundizar en el sentido esencial de dicho discurso y la sociedad actual, vemos que son piezas que encajan perfectamente. El discurso de Paulo Freire no queda enterrado actualmente, sino todo lo contrario, ya que los modelos actuales de sociedad que se están forjando necesitan que

repensemos y actuemos en nuevos modelos de sociedad y no en un modelo ‘capitalista social’¹; es necesario devolverle la voz al pueblo, a la ciudadanía. Por lo tanto, se necesita poder ver más allá de las diferencias tanto cronológicas como contextuales y ser capaces de observar los ‘por qué’ y los hechos que pueden producir, a coalición de la temática que estamos tratando, la opresión.

El problema, o más bien la diferencia es que la sociedad actual (nos referimos a los valores de la sociedad global que impera) se rige a través de actuaciones aparentemente democráticas, lo que legitima y enmascara a los valores e ideologías reales - competencia, individualismo, poder, dinero...-, y parece que la represión, los procesos de liberalización, etc. son cosas del pasado.

En mi opinión, el alto significado que aporta toda esa terminología no carece de valor, sino que refleja directamente lo que ocurre en la actualidad y en contextos muy próximos y así mismo lo que requiere, una sociedad para ser social y no sólo capital; por lo tanto el pensamiento de Freire está vigente en nuestros días, siempre y cuando la adaptemos a la realidad que nos encontremos y de la que queremos ejercer un cambio efectivo. Es cuestión de crear un sentimiento de pertenencia común, colectiva, para el proceso de detectar cuál es nuestra realidad y qué deseamos cambiar para mejorar. De manera muy general y global, me gustaría basarme en Habermas que expone esta idea dentro de un marco político mucho mayor, pero coherente con este discurso:

“El Estado nacional, como marco para la aplicación de los derechos humanos y la democracia, ha hecho posible una forma –más abstracta- de integración social... Hoy nos hayamos ante la tarea de proseguir este proceso... Un proceso de formación de voluntad democrática que traspase las fronteras precisa un contexto adecuado. Para ello deben desarrollarse un espacio público político... y una cultura política común”
(Habermas, 2000: 34).

¹ Distinguimos dos modelos importantes de capitalismo. Uno el modelo estadounidense que podemos denominar como ‘capitalismo exacerbado’, donde el carácter social queda reducido casi en su totalidad a organizaciones no gubernamentales. Y por otro lado, el modelo europeo, que podríamos clasificarlo en un ‘social capitalismo’, donde el Estado si interviene en actuaciones sociales, aunque tal vez de una manera, como diría Freire, paternalista, donde los intereses los mueve el capital de todas maneras.

Este párrafo reivindica el alto valor que se debe dar a lo público y a una cultura política efectiva, para que los ciudadanos y ciudadanas de un contexto determinado descubran una realidad social en la que puedan detectar y dar respuestas a las injusticias de cualquier índole, ocasionadas principalmente por las diferencias socioeconómicas que son tan manifiestas en nuestra sociedad. En términos de Freire decimos que no significa homogeneizar el pensamiento, sino liberarlo (1969, 1970).

Además este acercamiento a las realidades concretas son la base de la pedagogía de Paulo Freire, donde la acción es la consecuencia de un análisis de una situación desfavorable lo que al mismo tiempo causa tener un conocimiento más profundo de dicha realidad. Es ahí donde se puede comenzar con el cambio, no desde fuera, sino sumergido e implicado en un contexto determinado. Así podemos retomar ideas de Fullan (1993), donde incide en la acción para el cambio y la mejora, pero activamente; es decir, el cambio es posible siempre y cuando las personas incidan en la ejecución del mismo.

3. La acción para la liberación

Si hablamos de opresión, hablamos del estado desfavorecido en que se encuentran una serie de personas sin ser consciente de ello en muchas ocasiones. Para que exista opresión, deben existir los opresores caracterizados por llevar a cabo posiciones de poder de manera impositivas, arrastrando todo ello a posicionamientos de dominación. Es el hecho de estar por encima de las personas imponiendo y aprovechando la desventaja para beneficio personal y no público o colectivo.

Los oprimidos por tanto, son aquellas personas que sufren de manera directa o indirecta un estado de desigualdad o de injusticia social en cualquier ámbito. De ahí que en nuestros días y en la sociedad del libre capital, los oprimidos no son sólo aquellas personas que sufren abusos a nivel laboral, sino todos y todas que por ejemplo entramos en el juego del consumo sin motivo ni necesidad; hablaríamos por lo tanto de abusos a nivel social.

Es una estructura donde se antepone potencialmente lo económico a lo humano; y esto es una forma de opresión enmascarada y legitimada tras la libertad de hacer o no hacer². Por ello y pensando en la revolución al cambio y en palabras de Freire (1970: 39) “estos, que oprimen, explotan y violentan en razón de su poder, no pueden tener en dicho poder, la fuerza de la liberación de los oprimidos ni de sí mismos”

Por lo tanto, cuando tratamos el término de liberación, debemos no sólo ceñirnos al plano de los oprimidos, sino también al de los opresores que deben dar un paso más allá del simple conocimiento de su posición de poder y mantener una ayuda paternalista creyendo que es solidaridad; “Solidarizar no es tener conciencia de que explota... sino que exige una actitud radical” (Freire, 1970: 46).

“El opresor sólo se solidariza con los oprimidos cuando su gesto deja de ser ingenuo y sentimental de carácter individual y pasa a ser un gesto de amor para aquellos... los oprimidos dejan de ser una designación abstracta y devienen hombres concretos, despojados y en una situación de injusticia” (Freire, 1970: 47)

Así pues, si hablamos de liberación, hablamos de tomar conciencia y por lo tanto de apostar por la transformación de una realidad en la que alguien queda reducido a la opresión o a la imposición.

Esta liberación, como decíamos anteriormente, se lleva a cabo desde una misma realidad, es decir, las personas mismas son las que se tienen que liberar, en ocasiones de manera colectiva, dejando atrás el individualismo, para que el problema mío sea del otro y viceversa. Es cuando podremos comenzar a desarrollar un sentimiento de lo público y justo. Para ello, es preciso interiorizar la situación, el por qué de ésta y la necesidad de cambio. Por parte de los oprimidos, una vez que se alcanza la liberalización, se trata de un proceso por el cual nunca dejan de luchar y no sería así, si repitiesen el error o molde de los opresores.

² La retórica actual de que somos libres, porque podemos hacer o no hacer lo que deseemos; respecto a este ejemplo, podemos ir o no a comprar... sería un acto de libertad. Pero se profundizamos en esto, o se cambian las estructuras o estamos en una calle sin salida, porque tanto las estructuras laborales como las micro y macro económicas no dejan casi ninguna alternativa

Nos situamos en una conciencia de transformación social y pública, donde la fuerza de la liberación debe emanar de los oprimidos. Es una situación de cambio a través de la praxis, de la acción directa.

4. La justicia colectiva.

Por parte de los opresores, como decíamos anteriormente, se liberan cuando interiorizan las situaciones injustas y ponen su empeño por cambiar y concebir el mundo de otra manera; cuando son capaces de ver más allá de su individualismo, y se reflexionan y actúan sobre lo que hacen y cómo dejar de hacerlo. Aunque esto tiene muchos matices, ya que el opresor normalmente, y basándonos en las obras de Paulo Freire, necesitan en muchas ocasiones de un impulso de cambio por parte de los oprimidos para darles la alternativa al cambio.

De acuerdo con Villasante (2000), esos procesos de cambio por parte de los oprimidos y los opresores, llevan consigo un desarrollo revolucionario, donde en el caso de los segundos, deben llegar a la conciencia y actuación del cambio a través, en muchos casos, de acciones contundentes y posiblemente impactantes y hostiles, ya que en un primer momento, son los opresores los antagonistas y los que imponen sus deseos en contra del resto de la comunidad.

“De ahí la necesidad que se impone de superar la situación opresora. Esto implica, el reconocimiento crítico de la *razón* de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda de ser más”. (Freire, 1970: 44)

Ese ser más, es un ser más colectivo, donde la situación hostil e inferior para unos, cambie junto a aquellos/as que están en un marco de opresión. El cambio a más es un cambio de justicia social, donde siempre supone una evolución social y humana, a través de procesos de “enculturación crítica” (Fullan, 1993).

5. La cultura crítica. Educación y concientización.

5.1. Dentro de la escuela

Siguiendo el discurso planteado por Paulo Freire en su obra *La educación como práctica de la libertad*, me gustaría situar a la educación como el elemento esencial de la construcción de una cultura crítica y además de la construcción de una sociedad democrática y de valores acordes a ello. Situamos a la educación como un factor de emancipación sociocultural, que va destinado a todas las personas; encontramos por ende, educación en cualquier acto de reflexión crítica donde se produce un cambio desarrollado en los esquemas cognitivos de un individuo, y por tanto aprende algo nuevo, ya sea parte de una destreza, un conocimiento, una acción, etc.

“Preocupados por la cuestión de la democratización de la cultura, dentro del cuadro general de la democratización fundamental, encontramos necesario prestar especial atención a los déficit cuantitativos y cualitativos de nuestra educación” (Paulo Freire, 1969: 97)

Tras este párrafo podemos ver, como hace más de tres décadas y en un contexto sociocultural diferente, la educación se dispone como un elemento de cambio. Esto es así porque desde diferentes posturas y épocas, la educación se toma y se ha tomado como un núcleo dentro del desarrollo de cualquier sociedad; el motivo básicamente es el factor humano con quien se trata, siendo éste el futuro de una sociedad cambiante.

Desde esta perspectiva de la sociedad cambiante, podemos defender la idea de la necesidad de cambio en las escuelas y en la educación en general. Si la sociedad avanza y se desarrolla, por qué no la educación; y de ahí qué tipo de educación es necesaria.

Si echamos un vistazo al panorama actual, la educación de acuerdo con Pérez Gómez (1999), podemos denominarla como instrumental, donde se adquieren unos conocimientos de manera mecánica, sin razonamiento ni aplicación personal, para aportar a la sociedad liberal capitalista la mano de obra que necesita; el tipo de hombre y de mujer que requiere.

Podemos ahondar, y repasar toda la organización escolar (horarios, espacios...), los tipos de conocimientos y el tipo de docencia que se lleva a cabo. Vemos con espanto, que en la mayoría de las ocasiones, la escuela y la educación es concebida como un

filtro social donde se deben cumplir unas normas y exigencias de la manera mas totalitaria posible, ¿es esta realmente la base de una sociedad democrática, el totalitarismo?

Pienso que si lo que realmente se desea en la construcción de una sociedad justa, solidaria, democrática... los cimientos no deben ser menos. De ahí resaltar la necesidad de la concientización que Freire aporta en sus obras y sus prácticas; aunque bien es cierto, que es un proceso de cambio complejo, donde se deben involucrar toda la sociedad en general, porque como bien dice un famoso tópico pedagógico *la educación es cosa de todos y todas*.

Ahora, si hacemos de nuevo un paralelismo entre el discurso de Paulo Freire y la escuela, debemos nuevamente a reflexionar sobre los implicados en la opresión. Tanto opresores como oprimidos, pero desde una visión general. Por ejemplo, sin deseo de generalizar en esta similitud, diariamente podemos encontrar a nivel aula procesos de opresión, siendo el alumnado los oprimidos: *aquí no se habla, no te sientes con tu compañero, como has fallado te pongo un negativo...* Y podemos seguir enumerando miles de ellos más. Me imagino que es más beneficioso que al que falla, se le apoye, al que hable se le incite a mejorar su expresión, la amistad fomentarla, etc.

Pero aquí no acaba todo; pasemos a analizar la situación del profesorado ante una cultura escolar tradicional y conservadora. El profesor o profesora que desea innovar, pensar autónomamente... se inserta en la mayoría de los casos en la posición de oprimido/a, y dentro de la escuela ese pensamiento de educación no lleva a cabo, se siente coartado... Es una cadena, donde podemos ser oprimidos y opresores, en la cual debemos insertar cambios liberadores, donde los roles cambien y definamos la justicia para todos y todas en cualquier contexto o situación.

5.2. Desde tu posición en la sociedad

Paulo freire ha sido una persona ante todo comprometida, lo que le ha llevado a arraigarse en la acción y en las realidades desfavorecidas socialmente, para así llevar a cabo proyectos desde su posición (y de cada persona implicada) y nunca por

imposición. Contemplamos la siguiente cita de Freire como argumento explicatorio de los estamos exponiendo:

“Uno de los elementos básicos con la mediación opresores-oprimidos es la *prescripción*. Toda prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia que “alberga” la conciencia opresora. Por esto, el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescrito. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores” (Freire, 1970: 43)

Esto último me parece de gran importancia, ya que toda revolución y toda teoría llevada a cabo por Paulo Freire se basa en la no imposición y por lo tanto en pro del aportar, tratado como la manera en que cada hombre y cada mujer debe y puede aportar algo que condicione su realidad social para así cambiarla. Por eso no se hablar de concientizar como algo o alguien revelador de la verdad, sino de crear conciencia de manera no impositiva y por plena libertad. Para ello, se debe intentar desde la posición personal de cada uno o una, servir de caldo de cultivo para que la conciencia llegue a un grupo de personas y puedan ver cual es su realidad y el motivo de su estado (oprimido, opresor).

Es decir, se hablamos de cultura crítica en esta dimensión, nos referimos la necesidad de un compromiso como cuestión generalizada para la mayor parte de la sociedad; así mismo, es tarea de dirigentes para intentar cambiar las estructuras actuales y que sean posibles vías de educación para la cultura crítica fuera de la escuela. Como decíamos anteriormente los Medios de Comunicación y las iniciativas de la Administración son imprescindibles para ello (junto a grupos de apoyo y presión, -sindicatos, asociaciones, etc.-)

Con una visión pragmática podríamos señalar que cualquier ayuntamiento es capaz de organizar actividades, jornadas... para los ciudadanos y las ciudadanas, de esta manera intentando erradicar el estado de adoctrinamiento y de la pérdida de motivación, autonomía e innovación por el que sufrimos las personas a consecuencia de estos cambios sociales y culturales postmodernistas.

Así pues, cuando hablamos del cambio a partir de la posición en la sociedad no es más que reivindicar ese compromiso y al mismo tiempo derecho de las personas a demandar y exigir además de unos necesidades mínimas para vivir, unas necesidades mínimas para dejar elegir, pensar... al fin al cabo unos valores descubiertos hace tiempo pero aún no conquistados: libertad, solidaridad, ciudadanía.

6. La concientización desde un enfoque ecléctico: comunidades participativas.

Cuando hablamos de *Comunidades participativas*, sin duda es una manera de llevar a cabo ese movimiento de cambio que se ha señalado anteriormente. Recuperando a Tomás Villasante, cuando hablamos de Comunidades participativas, nos referimos a núcleos de la sociedad que se organizan para la mejora de su entorno y de todos y todas las que viven ahí.

No es más que saber convivir para organizar tu entorno de abajo a arriba (barrio, distrito, ciudad, comunidad, país...) con el apoyo de todos los servicios públicos que operan en cada zona; es decir poder coordinar los servicios sanitarios, los escolares, la policía, servicios sociales, etc. para poder detectar y erradicar las necesidades de la zona.

Es una forma de solidaridad desde un enfoque ecléctico porque consideramos *esta lucha* de todos/as, y al mismo tiempo necesitando esa colectividad desde todas las posiciones/visiones posibles. De acuerdo con Bilbeny, es desarrollar una lógica de vida diferente a la actual, donde se desarrolle a través de un paradigma pluralista y no liberal; esta cambio se pueda comenzar por parte de las Administraciones a través de *democracias sin fronteras* y por parte de la ciudadanía *aprendiendo a escuchar*, a dar voz al otro, al fin al cabo a conocer las distintas realidades para crear ese necesidad compartida.

7. A modo de conclusión.

Vemos que el pensamiento de Paulo Freire es totalmente actual, y que nos debemos servir de sus aportaciones para configurar en primer lugar lo que nos supone la sociedad

y la educación a nosotros/as y luego cómo podemos actuar para que mejore a consonancia con una ideología en pro de lo social.

En este artículo, desde el enfoque de la opresión, se ha analizado como en la actualidad esas situaciones opresivas aunque han cambiado de apariencia, sigue estando al orden del día. Por ello, se necesita de comenzar a reivindicar la necesidad de políticas sociales, reivindicar desde la situación de cada uno sus derechos y deberes, su libertades...

Incidir en ello, es a mi parecer, sumamente importante, ya que como personas autónomas es difícil de incidir y cambiar todo un sistema, pero bien es cierto que desde nuestro entorno más próximo (el puesto de trabajo, en la educación de los hijos y la hijas, en el AMPA, en la comunidad de vecinos, en asociaciones culturales, etc.), podemos replantarnos otros modelos de sociedad y luchar por ello.

Y por ello, desde nuestra austera situación, intentamos comprender el entorno que nos rodea e intentamos definir qué tipo de sociedad queremos y qué podemos hacer para cambiarla; por ello retomar a Freire ha sido una tarea apasionante y vital para educarnos como personas y como pedagogos/as, educadoras/os, maestras/os... y por supuesto para comprender esa necesidad de cambio en la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

BILBENY, N. (1999): *Democracia para la diversidad*. Ariel, Barcelona.

FREIRE, P. (1969): *La educación como práctica de la libertad*. Siglo veintiuno de editores, Madrid.

FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno de editores, Madrid.

FULLAN, M. (1993): *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal, Madrid.

HABERMAS, J. (2000): *La constelación posnacional*. Paidós, Barcelona.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1999): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid.

VILLASANTE, T.R. (2000): *La investigación social participativa. Construyendo Ciudadanía/1*. El Viejo Topo, Barcelona.

RELAÇÕES DE TRABALHO E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Alberto Albuquerque Gomes¹

A globalização e seus impactos sobre as vidas individuais e coletivas tem sido objeto de inúmeras reflexões que se desdobram em novas teses que ora advogam que o fenômeno é recente, datado das décadas posteriores a Segunda Grande Guerra, ora que se trata de fenômeno de origens medievais, cujo principal indicador foram as grandes navegações.

O fato é que ao longo das três últimas décadas temos testemunhado as implicações e reflexos das novas políticas, denominadas neoliberais, geradas no contexto da globalização. Pode-se afirmar que no século XX, notadamente após a Segunda Grande Guerra, assistimos o desdobramento e a aceleração da revolução científico-tecnológica graças à introdução de novos potenciais energéticos. Além disso, o abandono do padrão-ouro (padrão inglês) como mecanismo de sustentação cambial, provocou a liberalização dos mercados, o que gerou novos fluxos de capital livres dos controles tradicionais; o efeito imediato foi a difusão desses capitais no mercado mundial, tarefa facilitada pela ausência de fronteiras nacionais. (SEVCENKO, 2000). Paralelamente, a revolução microeletrônica, consolidada pela rede de satélites e pela World Wide Web beneficiou os *traficantes de capital* que passaram a atuar em ciclos de 24 horas movimentando fabulosas quantias de recursos através da rede mundial de computadores.

Levando em conta esse contexto, reelaborar os modos de vida tornou-se condição inexorável. Ou seja, as agendas tiveram que ser reescritas indicando novas prioridades. Com relação à família, por exemplo, estabeleceu-se como primeiro ponto de pauta a questão do planejamento familiar e a escolarização dos filhos. Com relação à economia a melhoria de indicadores como PIB, cotação de moeda, índices de inflação e desempenho da balança comercial tornaram-se prioridade.

1. Professor Assistente Doutor – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista – Pres. Prudente – São Paulo – Brasil. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES em Estágio de Pós-Doutoramento junto à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2003/2004). alberto@prudente.unesp.br. Membro da UID - Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Apoio da **Fundação para o Desenvolvimento da UNESP – FUNDUNESP**.

Evidentemente que a educação escolarizada não foi esquecida: índices de aprovação e evasão, relação custo benefício, educação como investimento na qualidade da força de trabalho se tornaram termos correntes quando se trata da escola.

Evidentemente que esta inversão de pauta repercute não só no cotidiano dos indivíduos como também nos cotidianos coletivos, materializando-se na construção de novas legislações e novas políticas. Segundo Saint-Arnaud & Bernard (2004, p. 499),

Os imperativos de desempenho econômico e eficiência e a globalização de trocas são citados freqüentemente por governos que buscam justificar reduções nas despesas de seus programas sociais enquanto eliminam déficits de orçamento e encorajando assim os investimentos estrangeiros. Esses cortes têm como conseqüências o declínio da eficiência do sistema de cuidados médicos (Maioni, 1996) e a polarização de renda de emprego entre os membros mais ricos e os membros menos favorecidos da sociedade, à custa das classes médias (O'Connor, 1997; Jesuit na Smmeding, 2002).

Segundo Sevckenko (2000), o lado mais perverso da história foi o modo como o processo de mudança política e econômica, encabeçado pelas lideranças conservadoras que ascenderam à cena em meio à crise do petróleo de meados dos anos 1970, aprofundou as desigualdades sociais resultando em desemprego, miséria, violência, devastação ambiental, etc. Essas mudanças políticas e econômicas, principalmente a liberalização dos mercados resultaram num prejuízo incomensurável para as sociedades baseadas em sistemas de bem-estar social, uma vez que visivelmente, os Estados-Nação perderam autonomia e capacidade de controle sobre o fluxo de capitais especulativos² e grandes corporações que se fortaleceram a ponto de determinar a esses Estados o controle da inflação e do Orçamento.

Essa descrição nos dá a idéia da falta de capacidade decisória do Estado-Nação, evidenciada pela ingerência dos organismos de financiamento que se traduz em políticas de enxugamento de verbas destinadas a políticas públicas sociais, privatização de empresas públicas, mobilidade e flexibilização dos fluxos de capitais.

2. Segundo Frigotto (1999), estamos diante de um processo de globalização com uma velocidade sem precedentes viabilizada por novas tecnologias microeletrônicas, informacionais e energéticas e com formas de exclusão, também sem precedentes, sustentadas pela ideologia e políticas neoliberais. Trata-se de políticas fundamentalmente orientadas para garantir os lucros do capital financeiro, em sua maior parte especulativos. A magnitude dessa especulação pode ser indicada no fato de que para *"cada cem dólares que circulam diariamente no globo apenas dois pertencem à economia real"*.

O cenário desenhado sinaliza não só a mudança de rumos das políticas econômicas, mas a crise em que mergulham os Estados Nacionais. Essa crise foi a justificativa para que emergisse e se fortalecesse um ideário (ou seria uma ideologia?) que se tornou hegemônico, pois aparentemente explicava a crise e dava soluções para ela ao eleger como bode expiatório da crise fiscal, os gastos com políticas públicas, notadamente aquelas voltadas para a previdência social, saúde, educação, segurança, etc.

O neoliberalismo torna-se hegemônico, no momento imediatamente posterior ao fim da guerra fria, quando parece demonstrado a ineficiência de economias centradas no Estado (Socialismo soviético) e observa-se uma reorganização geopolítica mundial. A tônica então, passa a ser os debates sobre o enxugamento do Estado, reengenharia da burocracia pública e redução dos gastos públicos. O neoliberalismo é, portanto, uma ideologia que surge como resposta à crise do estado nacional provocada, em grande medida, pela liberalização dos mercados e interligação das economias por meio do comércio e das novas tecnologias. Se por um lado, o liberalismo clássico tinha como meta assegurar os direitos do homem e do cidadão e a garantia da democracia política, o neoliberalismo defende os direitos do consumidor e transforma a democracia política numa democracia econômica: a democracia deixa de ser um conceito político e passa a ser um conceito puramente econômico. O cidadão, numa democracia econômica passa a ser aquele que pode consumir.

A lógica que sustenta o neoliberalismo é de que a economia é auto-regulável, capaz de administrar a crise por si mesma, sem a necessidade de intervenção do Estado. E para que isso aconteça em todos os quadrantes do planeta é preciso criar uma *pedagogia econômica*, cujos *pedagogos* são os técnicos dos grandes organismos internacionais – Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial – para citar somente os mais proeminentes cuja função é *ensinar* principalmente aos países pobres ou em desenvolvimento a administrarem suas economias.

A educação no contexto da globalização

Tradicionalmente, ao sistema público de educação tem sido delegada a função de preparar cidadãos para o Estado-Nação e uma força de trabalho disciplinada e confiável de acordo com os padrões fordistas. Na nova economia pós-fordista, inserida num contexto de globalização intensa, espera-se que este mesmo sistema seja capaz de preparar novos trabalhadores adaptáveis a regimes de trabalho flexíveis e a empregos precários.

Ou seja, a educação escolar é redirecionada para um projeto cuja finalidade precípua é preparar para o trabalho. Nesse sentido, há enorme interesse por parte do mundo empresarial de que a escola se reorganize para preparar uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. Esta nova profissionalização sustenta-se numa formação de carácter geral, na qual o domínio de técnicas e linguagens de informática adquirem relevância. Valorizam-se as técnicas de organização, o raciocínio de dimensão estratégica e a capacidade de trabalho cooperativo.

Considerando-se que na sociedade contemporânea a ciência se transforma em capital técnico-científico, (Apple, 2004), e que as grandes empresas controlam a produção científica e colocam-na a seu serviço de diversas formas, seja pelo controle de patentes, seja controlando os espaços de produção científica, não é difícil vislumbrar os impactos sobre o sistema educacional.

Além disso, a escola teve aprimorada a sua função ideológica de adequação e reprodução das ideologias dominantes, através de um forte controle sobre seu funcionamento, na forma de imposição de políticas, programas e currículos definidos de fora para dentro, normalmente a partir de orientações de organismos internacionais.

Esta retórica tão bem construída ressalta um paradoxo entre o antigo sistema educacional e as novas exigências do mundo globalizado: os sistemas nacionais de ensino tornaram-se anacrônicos e obsoletos, pois os governos nacionais não têm mais condições de assegurar o controle sobre estes, gerando um clima de pessimismo em relação à escola, tornando-a, junto com os professores, alvos preferenciais das políticas neoliberais, pois são vistos como “buracos negros” que sorvem e desperdiçam os recursos públicos.

Outro paradoxo é que ao mesmo tempo em que houve melhorias e expansão das redes públicas de ensino, assegurando acesso mais amplo de grupos sociais tradicionalmente marginalizados da escola, há uma perversa diminuição de recursos destinados à escola pública, resultando numa perda de qualidade do ensino e do trabalho docente, levando os setores mais abastados a procurarem as escolas particulares em busca de qualidade e competitividade para seus filhos.

Podemos então destacar as seguintes características do sistema escolar num contexto globalizado:

- Mudança de um sistema adequado ao modelo fordista de produção, hierarquizado e localizado para adequar-se a um modelo em rede caracterizado pela dispersão e flexibilidade;
- Ênfase num modelo de ensino-aprendizagem baseado na formação de caráter geral, valorizando domínio de técnicas e linguagens de informática, técnicas de organização, raciocínio de dimensão estratégica e a capacidade de trabalho cooperativo;
- Foco sobre o papel da comunicação e da informatização como parte do complexo processo de produção do conhecimento.

As transformações do mundo do trabalho

Dentre as várias conseqüências advindas do processo de globalização intensificado após a Segunda Grande Guerra, as transformações do mundo do trabalho são as que alteram profundamente as condições de vida da maior parte da população mundial. Antunes & Alves (2004) descrevem com bastante propriedade quais são essas conseqüências. Segundo estes autores, o mundo do trabalho foi profundamente alterado, incorporando de forma precária um significativo conjunto de sujeitos anteriormente excluídos do mercado de trabalho. A classe trabalhadora compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos, incorporando também a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário (Antunes & Alves, 2004).

As transformações que atingem a classe de trabalhadores podem ser assim descritas:

- Redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, característico do modelo taylorista-fordista.
- desregulamentação das relações de trabalho diminuindo o número de empregos formais.
- A sociedade do trabalho-emprego ou sociedade salarial (Frigotto, 1999), fundamentada em políticas de intervenção do Estado como forma de regulação social tem cedido lugar a um processo de desmonte da sociedade salarial como resultado da "vingança do capital contra o trabalho" mediante as políticas neoliberais associadas ao monopólio da tecnologia, desregulação do capital e globalização excludente.
- Na contramão do desmonte da sociedade do emprego, há uma tendência de aumento de um novo proletariado fabril e de serviços, presente nas diversas modalidades de trabalho precarizado (terceirizados, subcontratados, *part-time*), entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em escala global.
- Aumento significativo do trabalho feminino, que atinge mais de 40% da força de trabalho em diversos países avançados, e que tem sido absorvido pelo capital, preferencialmente no universo do trabalho *part-time*, precarizado e desregulamentado.
- Exclusão de jovens que atingiram a idade de ingresso no mercado de trabalho e que, sem perspectiva de emprego, engrossam as fileiras dos trabalhos precários, dos desempregados, sem perspectivas de trabalho, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural ao mesmo tempo em que ocorre também a exclusão dos trabalhadores considerados idosos com idade próxima dos 40 anos.
- O surgimento e avanço do Terceiro Setor como alternativa ao desemprego estrutural. Este setor, de durabilidade duvidosa, exerce um papel funcional no mercado de trabalho ao incorporar parcelas de trabalhadores desempregados pelo capital e abandonados pela desmontagem do *Welfare State*. Em suma: se o “Terceiro Setor” vem incorporando trabalhadores (as) que foram expulsos do mercado de trabalho formal e passam a

desenvolver atividades não-lucrativas e não-mercantis. (Antunes & Alves, 2004, Frigotto, 1999)

Globalização e novas formas de trabalho

O que temos observado é que termos como economia global, competitividade, internacionalização das relações econômicas e sociais, sociedade da informação são cada vez mais frequentes na retórica de governantes e mandatários de diversas nações. A globalização e suas diversas facetas têm provocado mudanças estruturais nas sociedades e profundas transformações na tessitura social e nas formas como os cidadãos se ajustam a essa nova vida.

Freqüentemente, os imperativos de desempenho econômico, eficiência, racionalidade, etc., são invocados como justificativa para remanejamento ou redução dos gastos com programas sociais, nomeadamente saúde e educação.

A estratégia mais eficiente tem sido o descrédito progressivo de instituições públicas em geral e a supervalorização de empresas privadas como sinônimo de eficiência e racionalidade.

Algumas das conseqüências da aplicação desse discurso à “reengenharia” das políticas públicas têm se evidenciado nos últimos anos do século XX e início do século XXI: aprofundamento das desigualdades entre economias centrais e periféricas; desregulamentação e privatização dos serviços até então sob responsabilidade do Estado (saúde, educação, previdência social, etc.); aumento da produção de riquezas e do desemprego estrutural; fragilização do movimento sindical; redução dos níveis salariais e ampliação dos bolsões de pobreza e desigualdade social nas periferias das grandes cidades e nas periferias do sistema econômico (alguns países africanos e asiáticos).

No que diz respeito à educação e formação de profissionais docentes, os impactos da reconstrução das políticas públicas evidenciam-se nas representações cada vez mais negativas sobre a educação como forma de emancipação e sobre a função docente, num ambiente conflagrado pelas disputas e pelas desigualdades sociais que não se mantêm fora da escola.

Assiste-se o desmantelamento de um modelo de sociedade construído no período pós-guerra (1945 – 1970), cujos pilares foram os valores democráticos, o binômio emprego-salário e o bem estar social. Neste modelo de sociedade, de alguma forma se garantia ao trabalhador, a partir de sua escolha profissional, a construção de um patrimônio - não necessariamente material – mas um patrimônio composto de uma profissão, garantia de aposentadoria, direitos sociais como saúde e educação, etc.

O acesso à educação escolarizada fazia parte das representações sobre sucesso profissional e ascensão social. Ser professor, por exemplo, foi uma alternativa de mobilidade social para muitos jovens de classes populares e classes médias baixas. A escolarização era vista como o único patrimônio que muitas famílias podiam deixar a seus filhos.

A construção de identidades sociais

O que significa identidade? Poderíamos definir identidade como um conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido. Do ponto de vista sociológico, identidade pode ser definida como:

Características distintivas do carácter de uma pessoa ou o carácter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles. Algumas das principais fontes de identidade são o gênero, a orientação sexual, a nacionalidade ou a etnicidade, e a classe social. O nome é um marcador importante da identidade individual, e dar um nome é também importante do ponto de vista da identidade do grupo. (Giddens, 2004, p. 694)

Entendemos que a identidade social é construída pelos sujeitos sociais de uma perspectiva interacionista, na qual as expectativas que os membros do grupo têm sobre os papéis a serem desempenhados pelos sujeitos constituem os pilares de sustentação. Em outras palavras, a aceitação de determinada identidade social supõe que haja interação entre os sujeitos na sua construção e partilha, assegurando assim um compromisso do/com o grupo, definindo os sentimentos de pertença social que sustentam a existência do grupo.

Ou seja, a identidade possui simultaneamente uma dimensão individual, isto é, as idéias, concepções e representações que construímos sobre nós mesmos; e uma dimensão coletiva,

isto é, os papéis sociais que desempenhamos em cada grupo do qual pertencemos (familiar, profissional, escolar, religioso, etc.). Para a construção da identidade, portanto, concorrem dois processos distintos, a saber: um processo autobiográfico (a identidade do eu) e um processo relacional (a identidade para o outro). (Dubar, 1991)

Em outras palavras, o conteúdo das identidades sociais construídas no interior de um grupo social define as diversas dimensões das comparações sociais, que reforçam o sentido dessa identidade, ou seja, as identidades sociais estão marcadas pelas semelhanças entre si. Normas típicas do grupo como atitudes e comportamentos explicitamente reconhecidos como valores coletivos são formas relevantes de expressão da identidade de seus membros. Isso quer dizer que nossas identidades se configuram no nosso sentimento de pertença a determinados grupos levando-nos a agir prioritariamente em termos dos interesses coletivos.

Identidade profissional

Quando tratamos de sujeitos sociais que partilham espaços, tempos e representações sociais na/sobre a escola, não podemos deixar de considerar que o contexto mais amplo em que cada um dos sujeitos está inserido interfere profundamente em suas expectativas e percepções.

Queremos dizer com isso que todo o processo descrito na introdução desse artigo, marca indelevelmente a forma como os atores que chegam à escola - sejam professores ou alunos - vêm a escola e os sujeitos que a povoam. Assim, a antiga imagem de um professor como símbolo da autoridade e da providência moral tem sido substituída pela imagem de um adversário a ser derrotado pelo aluno; a imagem da escola como ambiente seguro onde crianças e jovens poderiam desenvolver os valores morais e democráticos é substituída pela imagem de um território conflagrado; a imagem do aluno como aprendiz dócil a ser encaminhado para vida em sociedade é substituída pela imagem de um aluno rebelde, problemático, portador de todos os vícios e de nenhuma virtude. Os extremos dessas “representações” não deixam dúvidas de que as expectativas

em relação à escola, alunos e professores mudaram radicalmente. Essas mudanças podem ser explicadas a partir de três aspectos: 1. a identidade dos professores deve ajustar-se à concepção de educação da nação; 2. uma das formas de acompanhar a escola e os professores é a criação de mecanismos, através do discurso oficial, que sejam capazes de monitorar a identidade dos professores; 3. a identidade de professores pode, de forma sub-reptícia, ser manobrada a favor de interesses que não são necessariamente dos próprios professores e dos demais sujeitos que partilham o espaço escolar. (Law, 2001)

Parece que esse caminho é excessivamente tortuoso, se não considerarmos que a ação profissional do professor está condicionada por uma série de outros fatores e inserida num processo muito mais amplo que o seu espaço/tempo de atuação. Evidentemente que não pretendemos ignorar que os problemas advindos das dificuldades na interação social com as comunidades onde trabalha, a insatisfação com as condições de trabalho, baixo reconhecimento social, sentimentos de insegurança em relação à sua integridade física afetam diretamente o trabalho do professor. Porém, esses fatores não podem ser os únicos indicadores para analisarmos uma suposta crise de identidade profissional do professor. Há outros indicadores a serem considerados, como por exemplo, crenças, valores éticos e morais, representações construídas/adquiridas sobre ser professor, etc. Isso significa que devemos considerar que a formação de um professor, e conseqüentemente a construção de sua identidade profissional, resulta de um processo de construção de múltiplas identidades que repercutem direta e significativamente no fazer docente. Além disso, não se pode perder de vista outras implicações desse processo, como por exemplo, as políticas públicas e a forma como o Estado lida com seus professores.

Law (2001, p. 120) ao analisar as formas como as identidades profissionais de professores são fabricadas, demonstra esse fato. Segundo o autor,

[...] à medida que, neste século [XX], o sistema da “escola de massas” se foi desenvolvendo e se tornou significativo, no âmbito do planejamento do Estado, a produção de uma identidade fidedigna

do professor também se tornou relevante. Este facto constituiu um problema em vários aspectos: primeiro, para o seu sentido enquanto colectivo – os professores cresceram em número e, por vezes, encontram-se em grupos alargados; segundo, para o seu posicionamento social – os professores do Estado eram um grupo socialmente instável, com baixos rendimentos, mas, com formação superior; terceiro, para os seus deveres e obrigações – os professores eram vistos como exemplos morais, quase missionários ou servos civis; finalmente, para o seu processo de trabalho – os professores tinham de ser regulamentados e eficientes [...]

Outro aspecto a ser considerado é que o tipo de formação que recebe o profissional da educação, pretensamente o prepara para atuar no mesmo sentido do Médico, do Engenheiro e de outros profissionais, pois tem acesso a conhecimentos profissionais especializados; a aspectos específicos da ética profissional (Deontologia) e o sentido de responsabilidade e compromisso profissional. Ou seja, a formação recebida faz com que o professor construa sobre si uma representação positiva reforçando uma noção de superioridade intelectual em relação aos demais sujeitos que atuam no ambiente escolar.

Isso demonstra como as representações que os professores constroem sobre si e suas práticas vão se cristalizando, tendendo a ser contraditas pelas representações que os usuários da escola fazem sobre o professor. O confronto entre esses consensos – o consenso dos grupos profissionais sobre si e sua prática e o consenso que os usuários de determinado serviço fazem sobre esses grupos profissionais e suas práticas – tende a gerar um conflito que pode resultar em graves consequências: de um lado, o grupo profissional tende a se fechar corporativamente, agindo sempre em autodefesa; de outro lado, os usuários dos serviços prestados por esse grupo, tendem a se tornarem mais agressivos e impacientes com a suposta incompetência e insuficiência dos serviços prestados.

Em síntese, sem pretender apresentar todas as respostas ao problema, entendemos que a sobrecarga; o isolamento e o pensamento de grupo são aspectos cruciais nos enfrentamentos que ocorrem entre professores e alunos/pais de alunos que podem gerar uma crise de identidade do professor. Ou seja, mesmo admitindo-se que a suposta crise profissional do professor insere-se numa crise mais ampla da sociedade contemporânea, é inegável que determinadas condições

internas da escola e próprias do trabalho docente podem contribuir para agravar ou minimizar os efeitos dessa crise.

Creio que assim fica demonstrada a necessidade de ampliarmos a discussão sobre a crise de identidade do professor para círculos mais amplos, isto é, considerá-la como uma crise inserida numa crise mais ampla, como nos sugere Law (2001, p. 127-8):

Estando o edifício do Estado-nação a mudar as suas idéias, a gestão da identidade do professor, quer para o controlo, quer para a mudança (pela inserção tecnológica) tornou-se a nova crise. Parecem ser mudanças significativas as que surgem no modelo corrente. Pelos anos 80, a identidade do professor estava tranquilamente limitada pelas paredes da sala de aula. A idéia do professor tinha sido extorquida do seu carácter de reconstrução social e dos elementos que apelavam ao facto de serem profissionais responsáveis. Hoje em dia, a sua eficácia é julgada em função da sua capacidade para se manter no interior das simbólicas paredes da sala de aula e de não se comprometer com valores do mundo alargado [...] O professor é agora um trabalhador da escola, com deveres para além da sala de aula, sobre os quais serão inspeccionados [...]

BIBLIOGRAFIA

- Antunes, Ricardo & Alves, Giovanni. (2004). As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado em 30 de maio de 2006.
- Apple, Michel W. (2004) Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: a educação e conservadorismo em um contexto global. In: Burbules, N.C. & Torres, C. A. (Ed.). *Globalização e educação: perspectivas críticas* (tradução de Ronaldo Cataldo Costa). Porto Alegre: ArtMed, p. 45-57.
- Cortesão, Luiza. (2002) *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* São Paulo: Cortez/IPF.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales e professionnelles*. Paris, Armand Colin.
- Ferreol, G. (1995). *Dictionnaire de Sociologie* (3 ed.). Paris: Armand Colin.
- Fiori, José Luís. Poder global e nação: o debate conservador. Disponível em <http://www.jubileubrasil.org.br/artigos/fiori2.htm>. Consultado em 25 de julho de 2005.
- Frigotto, Gaudêncio. (1999). Globalização e Crise do Emprego: Mistificações e Perspectivas da Formação Técnico-Profissional. *Boletim Técnico do Senac*. 25: 1-32 p.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia* (4 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ianni, Octavio. (1996). *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Law, M. (2001). Os professores e fabricação das identidades. *Currículo sem fronteiras*. V. 1, n. 2, pp. 117-130, jul/dez.
- Morrow, R. A., Torres, Carlos. A. (2004). Estado, globalização e políticas educacionais. In: Burbules, N. C. & Torres, C. A. (Ed.). *Globalização e educação: perspectivas críticas* (tradução de Ronaldo Cataldo Costa). Porto Alegre: ArtMed, p. 27-44.

- Saint-Arnaud, Sébastien & Bernard, Paul. Convergência ou resiliência? Uma análise de agrupamento hierárquico dos regimes de bem-estar em países avançados. *Current Sociology*. 5, 499-527.
- Sampaio, Maria das Mercês F. & Marin, Alda J. (2004) Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set/Dez. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado em 30 de maio de 2006.
- Santos, Boaventura de Sousa (org.). (2001) *A sociedade portuguesa perante os desafios da globalização: modernização econômica, social e cultural*. Porto: Afrontamentos,.
- Sevcenko, Nicolau. (2000) Concentração de riqueza será maior desafio. Edição 26.205 Domingo, 31/12/2000 MUNDO Folha de São Paulo.
- Teodoro, António. (2002). *Globalização e educação*. São Paulo: Cortez/IPF.
- Torres, C. A. (2001). *Democracia, educação e multiculturalismo. Dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes.

Alternativas pedagógicas y concientización

Teresa García Gómez¹

Si la educación sola no transforma la sociedad, sin ella tampoco cambia la sociedad. [Freire, 2001:78]

1. Educación Bancaria versus Educación democrática

En los últimos treinta años han surgido distintas alternativas pedagógicas democráticas [El Roure, O Pelouro, A la vida, Ambiente de Aprendizaje Ojo de Agua, Crecer sin Escuela, Escuela Libre Paideia, entre otras] homologadas o no por la administración educativa, como reacción al modelo hegemónico de educación, al que Paulo Freire denominó la educación bancaria y la práctica extensionista, cuyas prácticas se caracterizan por:

- La transmisión y la donación de conocimientos de forma mecánica, donde el papel del alumnado se reduce a la memorización del contenido narrado para posteriormente ser devuelto al educador o educadora; al tiempo que lo convierte en un ser pasivo, donde no es posible el diálogo, imponiéndose la “cultura del silencio”;
- Estar el saber en posesión del profesorado, éste [el que sabe] extiende algo al alumnado [el que ignora]; el primero da, entrega, deposita su conocimiento en el segundo, convirtiéndose así al individuo en objeto de la acción docente, el cual recibe pasivamente los contenidos que otro le proporciona o le impone;
- La inexistencia de contenidos que se contradicen ni educación de la pregunta;
- Trabajar en el ámbito de la doxa, es decir “es el campo en el que los hechos, los fenómenos naturales, las cosas son presencias captadas por los hombres, pero no desveladas en sus auténticas interrelaciones” [Freire, 1975²: 29-30];
- La invasión cultural, la cultura transmitida es la importante y la que tiene que ser adquirida, sin atender a la cultura de los discentes;
- Considerar el conocimiento como un instrumento para adaptarse al mundo, ya que la domesticación es el modo de educar en las escuelas, desarrollando una falsa conciencia en

¹ Facultad de Humanidades y CC.EE. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Cañada de S. Urbano, s/n. 04120-Almería. E-mail: tgarcia@ual.es

los alumnos y las alumnas para una fácil y rápida adaptación a su realidad, controlando el pensamiento y las acciones, ya que el objetivo de la educación no es la concientización del alumnado ni transformación de las estructuras opresoras que generan desigualdad e injusticia;

- La “dicotomización” del quehacer docente en dos momentos distintos: uno en que conoce y otro en que habla de su conocimiento [Freire, 1975²];
- La relación que existe entre el educador y los educandos es narrativa e inhibe la creatividad;
- El asistencialismo educativo al que se ve sometido el alumnado obstaculiza ver de forma clara y crítica la realidad, por tanto, impide entenderla, ya que el contenido educativo es ajeno a la experiencia de los alumnos y las alumnas, se ofrece partes inconexas de la realidad, desvinculadas de la totalidad y al margen del contexto donde adquiere sentido;
- La reproducción cultural, cuyas prácticas están al servicio de los grupos dominantes; y
- La antidemocracia de métodos, contenidos, objetivos y evaluaciones.

Ante esta realidad de los centros educativos, distintos colectivos [docentes y familias] elaboran y ponen en práctica proyectos educativos que se alejan de estas concepciones y de estas formas de hacer, proyectos que hemos denominado en otro trabajo [García, 2004] *alternativas pedagógicas democráticas*, las cuales se caracterizarían por:

1] Son proyectos educativos confrontados con el modelo hegemónico actual de educación, que al mismo tiempo se oponen a los valores imperantes de ésta, y a los sociales en general, regidos por la economía de mercado propia del sistema capitalista o de otros sistemas de explotación. Es, en definitiva, un aspecto más en la búsqueda de una sociedad diferente, forma parte de un proyecto más global: construir/reclamar otro mundo, vivir otra vida.

2] Son proyectos pensados y puestos en práctica desde la base [profesorado, padres-madres, alumnado], y no elaborados por especialistas para que sean desarrollados por terceras personas.

3] La teoría y la práctica van de la mano, ambas se alimentan mutuamente.

- 4] Están sustentadas en valores democráticos y de justicia social.
- 5] Toda la comunidad educativa interviene en la toma de decisiones en los aspectos que conciernen al trabajo diario de la escuela y del aula, sin ningún tipo de limitación como puede ser la edad, mediante asambleas y procesos de negociación, buscando compaginar los intereses individuales y los colectivos, para lograr acuerdos que favorezcan el bien común [intereses, expectativas y deseos de todas las personas], y no marginar así opiniones o propuestas minoritarias cuando el procedimiento es el voto.
- 6] Todas las personas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen responsabilidades en éstas y asumen las consecuencias de sus acciones.
- 7] No pretenden y rechazan la homogeneización del alumnado, respetando los ritmos y el desarrollo individual, considerando las diferencias individuales y la diversidad como una fuente de riqueza y aprendizaje, y no como un problema o una fuente de desigualdad, jerarquización y segregación.
- 8] Todas las personas [docentes, alumnado, madres-padres, otros miembros de la comunidad] poseen conocimientos y habilidades diversas que son compartidas y enseñadas. El aprendizaje no es unidireccional [el alumnado aprende de lo que es transmitido o enseñado por el profesorado], sino que todos los sujetos aprenden de todos.
- 9] El alumnado no mantiene un papel pasivo en el proceso de aprendizaje, no es un mero receptor y consumidor de conocimientos, sino que mantiene una postura activa cuestionando y reflexionando, en definitiva, reconstruyendo el conocimiento para aprender de forma significativa y relevante.
- 10] El profesorado no es un transmisor del conocimiento, sino un facilitador de las condiciones de aprendizaje para que el alumnado esté motivado, interesado en adquirir nuevos saberes.
- 11] El profesorado no es un técnico que aplica las últimas reformas planteadas o aprobadas, sino que él mismo controla su trabajo y el currículum que se desarrolla, cuestionando y

reflexionando permanentemente sobre su práctica para encauzarla y mejorarla.

12] Toda la información circula por diferentes vías para que llegue a todos los sectores de la comunidad educativa. Aspecto de vital importancia para que todas las personas puedan implicarse activamente en la toma de decisiones.

13] El criterio de agrupamiento del alumnado no es la edad [algo totalmente artificial creado por la escuela], sino los intereses, necesidades y deseos, favoreciendo así las relaciones inter e intrageneracionales, y enriqueciendo los procesos socializadores.

14] Todos los contenidos son importantes, no hay una jerarquización del conocimiento, ni éste se adquiere de forma parcializada sino de forma integral [afectivo, intelectual, manual].

15] El conocimiento no es algo que tan solo deba ser acumulado, sino que sirve de base para conocer las relaciones y mecanismos sociales que generan desigualdades y discriminaciones, así como para conocer la realidad más inmediata.

16] El aprendizaje no se limita a un espacio y a un tiempo concreto y determinado. Es decir, cualquier espacio y cualquier momento del día son aprovechados para potenciar y favorecer el aprendizaje.

17] Se utilizan diversos y variados recursos [materiales y humanos] para acceder a informaciones múltiples y diversas que posteriormente serán contrastadas. No se utiliza, por tanto, con exclusividad ni como fuente principal de información el libro de texto, el cual suele proporcionar una información sesgada y reduccionista, y favorece a la empresa editorial.

18] Las metodologías empleadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje son participativas, las cuales favorecen el aprendizaje por descubrimiento, aprender a aprender.

19] La evaluación es formativa y continua para reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y potenciar éste, y nunca para jerarquizar, etiquetar, segregar o limitar. Al mismo tiempo, se realizan prácticas de autoevaluación y coevaluación.

2. Dos caminos diferentes: politización y “despolitización” de la educación

Llegados a este punto se hace necesario realizar una distinción básica, atendiendo al pensamiento de Freire, que divide a estos proyectos alternativos en dos grupos, siendo el eje de dicha distinción la concientización.

Por un lado, nos encontramos distintos proyectos que no entienden la educación como un proyecto político, la pedagogía no está unida a la lectura crítica del mundo, al pensamiento crítico sobre la realidad social, política e histórica, por lo que el quehacer pedagógico no es un quehacer político. Dentro de esta línea, existe un conjunto de ellos, y en éstos nos vamos a centrar a continuación, que encaminan sus acciones hacia la no directividad, es decir, proyectos no directivos que están al servicio de las necesidades e intereses de los niños y las niñas, donde prima la autonomía y la libertad de decisión del alumnado de qué hacer, cuándo, cómo y con quién en un contexto con estímulos y con una organización pensados para ello, la libertad es entendida como la elección de una serie de posibilidades ofertadas. Pretenden eliminar al máximo la coacción del educador o educadora a través de la no o mínima intervención, sin atender, por tanto, a la liberación de toda coacción, de las fuerzas opresivas y condicionamientos socio-económicos-políticos. Es por ello que no se produce concientización ni problematización de las relaciones existentes, subyaciendo una visión de la educación como una acción neutra, o al menos buscándola a través de esa no intervención, ya que supondría ir en contra de la libertad del niño y de la niña, sin reparar que su proyecto ya es una opción. Y, como señala Freire [2001: 140], “el hecho de no hacer no exime de hacer un análisis crítico de qué se hace, por qué se hace, para quién, a favor de quién, por cuánto, etc. La cuestión fundamental en la práctica política no es simplemente hacer las cosas, sino en beneficio de qué y de quién se hacen las cosas, lo que en cierto sentido, implica en contra de quién se hace las cosas [...]. No es posible separar la política de la educación, el acto político es pedagógico y el pedagógico es político”.

Una enseñanza que abogue por la libertad no puede dejar al margen una denuncia del mundo y el anuncio de lo que aún no existe y está por construir [Freire, 2001], ya que las estructuras opresivas y alienantes permanecen.

En estos proyectos la comunicación no va dirigida a la concientización, los educadores y las educadoras no problematizan a alumnos y alumnas, ya que esto supondría una acción no demandada. Por tanto, dichos proyectos no contemplan acciones para transformar la realidad más allá del contexto en los que se desarrollan [cambio que consiste en la creación de un ambiente “adecuado” para el alumnado], al mismo tiempo no contemplan una reflexión crítica y una comprensión de un “ser en situación”. En definitiva, no hay una “problematización del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres, que profundicen su toma de conciencia de la realidad, en la cual están y con la que están” [Freire, 1975²: 36].

La despolitización de la educación no puede provocar el pensamiento crítico y dialéctico, sino favorecer el pensamiento ingenuo sobre el mundo [Freire, 1997], el cual potencia una conciencia vaga y no comprometida en la intervención de los problemas. Esta forma de conciencia, *transitivo-ingenua*, “representa casi una falta de compromiso entre el hombre y su existencia, y su superposición a la realidad y no la integración con la realidad” [Freire, 1998⁴⁶: 52], ya que no realiza ni análisis ni crítica de ésta. En definitiva, una educación de carácter liberador implica que el educador y la educadora invite, lo cual supone una intervención directa, a las y los educandos a reconocer y a descubrir críticamente la realidad.

Por otro lado, está el proyecto de la Escuela Libre de Paideia, un proyecto político. Su ideario educativo se basa en la ética de la anarquía, defendiendo los valores de igualdad, solidaridad, libertad responsable, respeto, ayuda mutua, justicia y búsqueda constante de la felicidad; y potencian una educación basada en relaciones de tolerancia y diálogo, desarrollando una perspectiva crítica con capacidad de cambio, es decir, se realiza permanentemente una crítica de la sociedad existente a través de la libre expresión, la crítica y el cuestionamiento del

sistema establecido, para favorecer así, de forma constante, un proceso de reconstrucción del mundo y de la vida. Es una escuela no doctrinal, aestatual, atea y no confesional, que apuesta por una educación integral e igualitaria, oponiéndose a la educación clasista, sexista, competitiva, discriminatoria, totalitaria y confesional, así como a cualquier tipo de adoctrinamiento. No asume el principio de autoridad, sino el de igualdad, justicia y libertad responsable tanto individual como colectiva y creatividad de cada persona. Para ello se trabaja sobre la igualdad [género, socioeconómica, cultural y educativa, trabajo, aceptación de las diferencias, derechos, libertades y responsabilidades]. Se trabaja por y desde la autogestión del alumnado, comenzando por la autonomía personal y el ejercicio de las libertades de elección, decisión y relación.

El trabajo pedagógico realizado en el marco de este proyecto ha posibilitado, en palabras de Freire [1998⁴⁸], el paso de una conciencia *transitivo-ingenua* a la *transitivo-crítica*, orientada hacia la responsabilidad social y política, caracterizada por un profundo análisis crítico e interpretación de los problemas presentes en una realidad, una realidad concreta y sus estructuras sociales, sobre la realidad material, para comprenderla, explicarla y trasformarla. Este conocimiento se produce a través de la concientización y problematización del alumnado y del contenido que lo mediatiza para su inserción crítica en la realidad.

Los educadores y las educadoras son tan agentes de cambio como las y los educandos, ya que “el diálogo y la problematización concientizan, en la dialogicidad y en la problematización, educador y educando desarrollan una postura crítica” [Freire, 1975²: 61], puesto que la problematización es dialéctica, nadie puede establecerla sin comprometerse en su proceso.

3. Problematizando la acción dialógica

Dado que “la concientización no puede darse salvo en la praxis concreta, nunca en una praxis reducida a una mera actividad de conciencia” [Freire, 1975²: 89], por lo que además de la problematización sobre una situación concreta, objetiva, real, hay que actuar también sobre ella, ya que “toda comprensión corresponde tarde o temprano a una acción, si la comprensión

es crítica la acción también lo será” [Freire, 1998⁴⁶: 102]. Es decir, siempre y cuando sea una concienciación dialógica y no mecanicista, que busque un despertar de la conciencia, en la que se comprende críticamente la situación, la realidad, sus causas y sus consecuencias y una acción eficaz y transformadora. Si bien Freire señala que a la concienciación “no podemos atribuirle un rol que no posee, el de transformar la realidad, sin embargo, tampoco podemos reducirla a un mero reflejo de la realidad” [Freire, 1990: 120]. Al igual que recoge que la liberación de las personas oprimidas no se produce simplemente por pasar de una percepción ingenua de la realidad a una crítica, sino que es necesario una acción consciente de las personas oprimidas en tanto clases social, género, etc. que actúan por su liberación. Por tanto, la liberación auténtica es praxis [Freire, 1975²], que implica la acción y la reflexión, las cuales se alimentan constante y mutuamente, de las personas sobre el mundo para transformarlo. Sin embargo, esto ha estado limitado en sus efectos reales por lo que creemos que es necesario problematizar el dialogo a través del cual se problematiza y se conciencia.

En primer lugar, si atendemos a la especificación que realiza Freire de que el diálogo no se puede iniciar con una relación antagónica, en una estructura de dominio, ya que “la aproximación entre personas de status social diferente, no disminuye la distancia impuesta e implícita en el estatus, la estructura en la que se encuentra inserto, que igualmente lo condiciona. En este tipo de relaciones estructurales, rígidas y verticales no hay lugar para el diálogo” [Freire, 1975²: 53]. Esto conlleva, por una parte, a imposibilitar la eliminación de las estructuras sociales verticales y, por otra, la acción dialógica se realizaría exclusivamente por y entre colectivos que mejorarían la situación en la que están, sus relaciones, su realidad material, pero siempre dentro de unos límites –los que establecen y permiten la estructura jerárquica-, así que el cambio sería sectorial y no liberador puesto que no se produce una verdadera transformación de las estructuras sociales.

En segundo lugar, si consideramos, como escribe Freire [1975²: 46], que “el diálogo es el encuentro armonioso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo ‘pronuncian’, esto

es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos”, sólo se puede establecer en relaciones horizontales, lo cual es pensar en cierta medida que el acto comunicativo se puede producir entre iguales, confundiendo o igualando éste con el acto de lenguaje, y por tanto el valor y usos sociales del discurso no es contemplado, y se otorga el poder de las palabras en las propias palabras, allí donde este poder no está, ya que “la capacidad de ilocución de las expresiones no puede encontrarse nunca en las palabras mismas, ni en los “preformativos”, en los cuales aparece indicada o, mejor dicho, representada –representada en un doble sentido. Solo excepcionalmente, es decir, en situaciones abstractas y artificiales de la experimentación, los intercambios simbólicos se reducen a situaciones de pura comunicación y el contenido informativo del mensaje agota el contenido de la comunicación” [Bourdieu, 1999: 67]. Esto lo podemos ver más claramente cuando escribe que “en la relación dialógica-comunicativa, los sujetos interlocutores se expresan a través del mismo sistema de signos lingüísticos. Para que el acto comunicativo sea eficiente, es indispensable que los sujetos, recíprocamente comunicantes, estén de acuerdo. Esto es, la expresión verbal de uno de los sujetos tiene que ser percibida dentro de un cuadro significativo común por el otro sujeto. [...] No hay posibilidad de que exista una relación comunicativa, si entre los sujetos interlocutores no se establece la comprensión del significado del signo” [Freire, 1975²: 76/80], es como si el diálogo o la acción discursiva tuviera su eficacia en el propio discurso y no que “los discursos solo cobran su valor [y su sentido] en relación con el mercado, caracterizado por una ley particular de formación de precios: el valor del discurso depende de las relaciones de fuerzas que se establece concretamente entre las competencias lingüísticas de los interlocutores entendidas a la vez como capacidad de producción y capacidad de apropiación y de apreciación o, en otras palabras, como la capacidad que tienen los diferentes agentes en el intercambio para imponer criterios de apreciación más favorables a sus productos. Esta capacidad no se determina solo entre las competencias lingüísticas contribuye a determinar la ley de formación de precios

que se impone para un cambio particular. En cualquier caso, la relación de fuerzas lingüísticas no está exclusivamente determinada por las fuerzas lingüísticas en presencia. A través de las lenguas habladas, los locutores que las hablan y los grupos definidos por la posesión de la correspondiente competencia, es toda la estructura social lo que está presente en cada interacción [y, así en el discurso]” [Bourdieu, 1999: 40-41].

Bibliografía:

BOURDIEU, Pierre [1999²]: *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos?* Madrid: Akal.

FREIRE, Paulo [1975²]: *¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural.* Argentina: Siglo XXI.

FREIRE, Paulo [1990]: *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.* Barcelona: Paidós.

FREIRE, Paulo [1992¹²]: *Pedagogía del oprimido.* Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, Paulo [1997]: *A la sombra de este árbol.* Barcelona: El Roure.

FREIRE, Paulo [1998⁹]: *La educación como práctica de la libertad.* Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, Paulo [2001]: *Pedagogía de la indignación.* Madrid: Morata.

GARCÍA, Teresa [2004]: “El turno de la educación dominada”. *El Nudo de la Red*, nº 3-4, pp. 3-7.

¿Qué hacemos con la educación para construir una ciudadanía multicultural?

César Cascante Fernández. Universidad de Oviedo

"No hay una identidad de género detrás de las expresiones del género; esa identidad es performativamente construida por las mismas "expresiones" que se dicen, son su resultado"
(Butler, 2001: 58)

En este breve trabajo pretendo presentar algunas ideas sobre cómo la educación puede contribuir a la construcción de una ciudadanía multicultural. Lo hago en la creencia de que resulta necesario ir más allá de lo políticamente correcto en los temas de educación y multiculturalidad.

Los temas de género, etnia, migración y los que muchas veces aparecen asociados a ellos como los de identidad, diversidad, pluralidad, tolerancia, etc. están recibiendo un tratamiento en el que hay más producción que ideas. Es como si la gran demanda de estas cuestiones no permitiera el sosiego y la reflexión necesaria para producir un debate que vaya más lejos de una pugna entre etiquetas que marcan territorios, en algunos casos mercantiles.

Para realizar mi aportación a este debate de ideas plantearé, en primer lugar, qué es lo que entiendo por ciudadanía multicultural y cómo puede la educación contribuir a su construcción. Para ello será necesario revisar una serie de conceptos como los de hegemonía, ideología, discurso, política, identidad, diferencia, tolerancia, antagonismo...

Posteriormente reivindicaré la vigencia de la obra de Paulo Freire como especialmente adecuada para que la educación contribuya a la construcción de esa ciudadanía multicultural.

Como se irá viendo a lo largo del trabajo, mi reflexión la realizo desde una perspectiva postestructural que niega la existencia de identidades esenciales. Los sujetos nos constituimos permanentemente en las relaciones sociales de poder de las que forma parte la educación.

Ciudadanía multicultural y educación

Mi reflexión en torno a cómo la educación puede contribuir a la construcción de una ciudadanía multicultural parte de lo que podemos considerar, en términos generales,

posiciones críticas en torno a la ciudadanía y la educación. Considero posiciones críticas aquellas que consideran que por ser mayor de edad y haber recibido la educación obligatoria no se es ciudadano sin más. Dicho de otra manera, parto de la idea de que para ser ciudadano/a hay que tener la capacidad de ser sujeto de la vida pública, y, que no todos/as tenemos esa capacidad en la sociedad actual, entre otras circunstancias por que la educación no contribuye a la construcción de esta condición imprescindible para ser realmente ciudadanos/as..

Partiendo de estas posiciones críticas se pueden trazar, al menos, dos caminos para la reflexión en torno a la cuestión de cómo la educación puede contribuir a la construcción de ciudadanía en una sociedad multicultural. El primero parte de la idea de que para poder ser ciudadano/a el sujeto debe tener una conciencia real de la sociedad para lo que es necesario desprenderse de la ideología difundida por los grupos dominantes. El segundo se puede explicar partiendo de otro concepto de ideología que remite a la conciencia acerca de los límites de todo discurso.

Para explicar el trazado del primer camino podemos partir de la idea planteada por una parte de la sociología crítica de la educación según la cual el sistema educativo es uno de los aparatos ideológicos del Estado (ALTHUSSER, 1974). Su misión es la reproducción del sistema capitalista mediante la difusión de la ideología de los sectores sociales dominantes, sean estos de clase, género, etnia o cualquier otro.

Desde esta perspectiva la educación emancipadora, la que verdaderamente contribuye a la construcción de ciudadanía, debería de enfrentarse con la ideología que difunde el sistema educativo para combatir la *falsa conciencia* acerca de la realidad que genera en los sujetos. Es *la lucha ideológica contrahegemónica* que se puede realizar desde dentro o desde fuera del propio sistema educativo. Se trata, en definitiva, de confrontar lo verdadero y lo falso, la ciencia y la ideología.

Puestas así las cosas el sistema educativo reproduce la ideología de la clase social dominante (la del gran capital internacional, es decir el neoliberalismo) también la del género dominante (patriarcado) y de la etnia dominante (la raza blanca en nuestros países). En definitiva el sistema educativo difunde la ideología propia del hombre blanco rico.

Frente a la educación como instrumento de reproducción de la ideología dominante, una educación emancipadora que contribuya a la formación de una ciudadanía multicultural, debe confrontar esta ideología con la realidad del neoliberalismo, el patriarcado y la xenofobia para contribuir a que los ciudadanos tomen conciencia y

actúen consecuentemente. Esta es una de las dos perspectivas desde las que la educación, partiendo del pensamiento crítico, puede contribuir a la creación de una ciudadanía multicultural.

Para explicar el trazado del segundo camino, aquel que parte de los límites de todo discurso, podemos partir de una concepción diferente de ideología. Si la ideología no se entiende como falsa conciencia, sino como *sutura*, tal y como plantean Laclau y Mouffe en *Hegemonía y estrategia socialista* (ver BARRETT, 2003) la perspectiva cambia.

En este caso la ideología consiste en la falta de conciencia acerca de los límites de cualquier discurso para captar la realidad (sutura, es decir, aquellos espacios que no percibimos los recubrimos de forma que todo aparezca como un continuo). O lo que es lo mismo, en la falta de conciencia de que todo discurso, también el propio, es generado desde una determinada perspectiva y utiliza unas determinadas lentes para mirar y mirarse, por lo tanto, al mismo tiempo que contempla determinadas *realidades* que otros discursos no perciben, se le ocultan otros aspectos.

Desde esta concepción de ideología como *sutura*, el terreno de la política se hace más extenso y más abierto a los discursos de los otros. Para ser ciudadano/a, para ser un sujeto emancipado que piensa y discute lo que debemos hacer en la polis, es decir, para hacer política, no basta con colocarse del lado de la verdad frente a la ideología dominante. Es necesario conocer otros discursos, escuchar los discursos de los otros, de los diferentes. Si la educación pretende contribuir a la formación de ciudadanía, esta también será su tarea fundamental.

¿Se trata entonces simplemente de ser tolerantes con los otros y que la educación contribuya a la tolerancia? ¿Se trata por lo tanto de educar en valores como la diversidad, la tolerancia o el respeto a otras culturas? A mi entender la cuestión va mucho más allá.

Aunque utilicemos la idea de discurso como una perspectiva, no por ello podemos pensar que basta con la tolerancia, ya que los discursos (de clase, género, etnia...) son, a veces, antagónicos (MOUFFE, 1998) y, por lo tanto, no pueden ser adoptados todos ellos en una determinada circunstancia social o histórica.

Se trata, entonces, de realizar análisis políticos de los discursos y a ello debe contribuir la educación. El análisis político de un discurso tiene que llevar consigo, en última instancia, la valoración de lo que ese discurso puede aportar en el momento actual al gobierno de la polis, es decir a la forma de construirnos como sujetos, y a la forma de

organizar y dirigir la sociedad. La realización de esta tarea presenta, desde luego, una gran complejidad. Señalaré solamente algunos aspectos relativos a esta complejidad.

Esta complejidad se produce, en primer lugar, por que los discursos son plurales tanto en el interior de las comunidades científicas (paradigmas científicos) como en otras comunidades sociales (de clase, de género, de etnia...) No se puede hablar en singular de los físicos, los químicos o las biólogas, como tampoco de clase obrera, de las mujeres, o los gitanos, por que no todas/os los miembros de esas comunidades piensan-dicen-hacen lo mismo, sino que en cada una de estas comunidades, a no ser que en su seno la hegemonía sea muy fuerte, pueden aparecer voces diferentes, incluso antagónicas. Existe una pluralidad en el interior de las propias comunidades que hace que cada sujeto de cada comunidad presente en su discurso rasgos diferenciados con respecto a los otros, y también con respecto a sí mismo, ya que con el paso del tiempo, como producto de las interacciones con otros grupos o individuos, cambia la perspectiva de cada individuo.

Otra circunstancia que hace complejo el análisis político del discurso es el propio concepto de comunidad (grupo, etnia, pueblo, sector social, movimiento, etc.). La consideración de lo que entendemos por comunidad no es natural ya que cada comunidad siempre puede ser subdividida o incluida en otra que la integra. No es lo mismo, por ejemplo, hablar de las mujeres, de las feministas, las feministas de la igualdad, de las feministas de la diferencia, etc

Otro elemento que añade dificultad al análisis político de los discursos es la consideración de que los discursos no sólo son lingüísticos, sino también extralingüísticos (LACLAU, 2000). Los discursos, no solamente se hablan o se escriben, también se hacen (con un silencio, con una mirada, con un acto...); y cuando tienen una parte extensa escrita o hablada, esta parte lingüística solo es interpretable con el complemento de lo extralingüístico.

Este elemento hace que no se produzca de la misma manera, por citar un ejemplo, el discurso de un profesor/a de secundaria, en el que habrá probablemente un componente lingüístico muy desarrollado, que el de una joven inmigrante de un barrio de la periferia de una gran ciudad.

Tampoco podemos dejar de considerar que el análisis político del discurso siempre es una interpretación que se realiza desde otro discurso. Cualquier análisis político hay que entenderlo más como un diálogo entre discursos que como un análisis sin sujeto analizador. Teniendo en cuenta esta circunstancia todo análisis del discurso debe llevar

consigo un autoanálisis del propio discurso, que, como diría Bourdieu, *objective al sujeto objetivante* (BOURDIEU y WACQUANT, 1995)

Buena parte de estas cuestiones relativas a la complejidad de la tarea del análisis del discurso se relacionan con el papel que juegan la identidad y la diferencia con respecto a la idea de ideología como *sutura*. Como ya planteara Adorno (1975) la identidad es la forma primaria de toda ideología. Nuestra conciencia reificada, desarrolla un tipo de pensamiento que produce una rígida posición binaria entre la identidad o lo familiar, que es valorado positivamente, y lo que no pertenece a la identidad o es extraño, que es arrojado más allá de las fronteras de lo inteligible.

Esta forma de racionalidad encubiertamente paranoica se opone a la diferencia o a la heterogeneidad. Como ha señalado Eagleton (2003, p. 225) en este punto como en otros casos el pensamiento de Adorno prefigura notablemente el de los postestructuralistas de nuestros días, pero diferenciándose de algunas de sus interpretaciones que celebran acriticamente la noción de diferencia.

Que lo diferente no pueda ser celebrado acriticamente significa que también deba ser valorado. Esta valoración no puede realizarse sin antes ser comprendido, es decir, sin poner entre paréntesis nuestra propia racionalidad para entrar en el discurso del otro/a. Como si de una conversación se tratara debemos escuchar el discurso del otro esforzándonos al máximo en olvidar el nuestro para luego entrar en diálogo con él. Pero al igual que en una conversación en la que lo que dice el otro nos importa, a continuación diremos lo que pensamos sobre lo que ha dicho, daremos nuestra opinión por provisional o dubitativa que sea.

Ahora bien, el terreno en el que se debe mover el diálogo no es el de determinar *la verdad*. Los discursos se elaboran siempre desde posiciones o puntos de vista diferentes con sus propios regímenes de verdad. El terreno del diálogo es político, es decir, los discursos serán valorados por sus posibilidades políticas, entendidas éstas en un sentido amplio y profundo que remite a lo situacional e histórico.

Este sentido político del análisis del discurso, por situacional e histórico que sea, no está reñido con la idea de totalidad. Más bien lo contrario, debe situarse en una perspectiva lo más amplia posible para poder entrar en la valoración política sin caer en otra suerte de esencialismo, esta vez no el de nuestra propia racionalidad sino el de la diferencia.

Este esencialismo de la diferencia, que hace imposible al análisis político de los discursos, consiste en pensar que hay una identidad detrás de las expresiones de género,

de clase, de etnia...Más bien lo que sucede es justamente lo contrario, es decir, que esas identidades se constituyen *performativamente* por esas expresiones y, por lo tanto, están en permanente construcción.

En resumen, tal y como vengo planteando, la contribución de la educación a la construcción de una ciudadanía multicultural, desde la idea de ideología como *sutura*, puede contemplarse como un continuo análisis político de los discursos de los educadores-educandos.

Este análisis debe buscar la diversidad de los discursos hasta donde se pueda, más allá de las identidades que son siempre simplificadoras. Esta es la dimensión multicultural de la educación, el reconocimiento de la infinita diversidad de los discursos que no se puede agotar en unas cuantas categorías excesivamente simplificadoras (los científicos, los migrantes, los indígenas, las mujeres..) y que al mismo tiempo es consciente que no todos los discursos son compatibles.

La dimensión de ciudadanía viene dada por la necesidad de analizar los diversos discursos para valorarlos políticamente. Este análisis político trasciende la celebración acrítica de la diversidad y se pregunta sobre las posibilidades que ofrecen los diversos discursos para enfrentarse con los problemas que tiene planteados la mayoría de la humanidad. Valora políticamente los discursos relacionando lo local con lo global, para acercarse así a una idea de ciudadanía planetaria, lo que no deja de ser una nueva identidad a la que la educación puede contribuir.

En la senda de Paulo Freire

En esta segunda parte me propongo estudiar la metodología freireana desde lo planteado en el apartado anterior en torno a la contribución de la educación a la construcción de una ciudadanía multicultural. Lo haré desde el segundo de los caminos trazados, es decir desde el que he explicado partiendo del concepto de ideología como *sutura*.

La cuestión que me planteo puede resumirse en la siguiente pregunta: ¿en qué medida las experiencias freireanas han recorrido ya este camino?

-La metodología freireana como investigación-acción (CASCANTE, 1998))

Aunque Freire no utilice de forma explícita la denominación de investigación-acción en referencia a la organización y desarrollo de sus campañas de alfabetización, sus procedimientos responden a las características fundamentales de esta tradición de investigación en su variante más sociopolítica. Habitualmente los procesos de

investigación-acción se establecen como una espiral cíclica, en la que aparecen una serie de momentos sucesivos: planificación, acción-observación, y reflexión. En la metodología freireana están presentes también estos momentos como veremos.

Su forma de entender la investigación-acción, además de abiertamente sociopolítica, es radical en su cuestionamiento reflexivo, ya que en su desarrollo no existe un referente fijo que permanezca, sino que en el proceso pueden ser objeto de debate desde los aspectos más generales a los más concretos o técnicos. Por otra parte con esta metodología no pretende resolver un determinado problema planteado inicialmente (como ocurre en los procesos de investigación-acción más habituales) sino que trata de abordar el proceso en su totalidad. Freire es uno de los inspiradores más destacados del movimiento de la *investigación-acción participativa* que se ha extendido a partir de los años 70 por los cinco continentes en diversos campos de la acción social (ver GABARRON y HERNANDEZ, 1994; HALL y KASSAM, 1989-90; SALAZAR, 1992).

En cada una de sus campañas de alfabetización cabe distinguir los siguientes momentos: investigación temática (planificación), acción- observación y reflexión.. El primer momento de *investigación temática* se dedica a la elaboración de los temas que se desarrollarán durante la campaña, es decir, el programa de alfabetización. Este primer momento tiene varias fases:

- Delimitación y conocimiento del área a trabajar (exploración de campo sumergiéndose en las formas de vida de los habitantes de la zona con recogida de materiales audio-visuales de las escenas contempladas).
- Codificación existencial del conocimiento recogido (representación de las escenas más significativas de las recogidas en la fase anterior en forma de dibujos, diapositivas, fotografías, etc).
- Decodificación existencial (discusión con las fuerzas sociales del área -sindicatos y otros movimientos sociales- de las codificaciones realizadas en la fase anterior)
- Verificación de resultados (estudio de la fase anterior para reorientar y seleccionar las codificaciones).
- Tratamiento temático (estudio desde las diferentes disciplinas científicas de las codificaciones reorientadas y seleccionadas).
- Reducción temática (selección de los temas que constituirán el programa a desarrollar, incluyendo nuevos temas que le den coherencia, con la colaboración de las fuerzas sociales del área en la que se desarrolla el proceso de

alfabetización).

-Confección del material didáctico necesario para el desarrollo de los diferentes temas que constituirán el programa a desarrollar.

La segunda fase de acción-observación tiene los siguientes momentos:

-Publicitación del programa a los sujetos que van a participar en las campañas, decodificación temática (diálogos descodificadores de cada tema con los sujetos que participan en el programa).

-Observación del desarrollo de los diálogos desarrollados en cada uno de los temas con la colaboración de un participante observador, miembro del equipo que desarrolla el programa.

El proceso de investigación-acción completa un ciclo con la tercera fase de reflexión. En ella se hace el balance de todo lo realizado, teniendo en cuenta todas las informaciones recogidas y las aportaciones contrastadas y debatidas de todos los que han participado en el programa.

-Algunos comentarios en torno a la metodología freireana en relación con la contribución de la educación a la construcción de una ciudadanía multicultural

La metodología freireana va mucho más allá de ser una forma de alfabetización. Constituye, a mi entender, una referencia general para cualquier proceso educativo (tanto en la educación escolar como en la social) que pretenda contribuir a la construcción de una ciudadanía multicultural.

Señalaré en forma resumida algunos de los aspectos que relacionan lo que hemos planteado desde la perspectiva crítica de construcción de ciudadanía multicultural, a partir de la idea de ideología como *sutura*, con la metodología freireana.

Todo proceso educativo que se explica a partir de la idea de ideología como *sutura* tiene que entenderse como un proceso de investigación-acción. Si partimos de que todo discurso tiene sus propios límites, el proceso educativo solo puede ser entendido como una continua superación de esos límites mediante su articulación con otros discursos. El discurso inicial que aparece en la planificación del proceso (con su parte lingüística y extralingüística) recoge posteriormente en la fase de acción-observación información de los otros discursos de los sujetos que intervienen en él para, en la fase de reflexión final, proceder a la *articulación* (LACLAU, 2003 y 2005) de un nuevo discurso que no es ninguno de los que mantenían los sujetos al principio del ciclo de investigación-acción.

Este mismo proceso se producirá en la siguiente vuelta en la espiral de la investigación-acción.

Veamos a continuación como se produce este proceso de articulación de la diferencia en el proceso de la investigación acción freireana a través del análisis político de los discursos.

En la primera fase de planificación, a través del inicio del proceso de investigación temática, lo que hace la metodología freireana es una tarea de explicitación-construcción de los discursos de los educandos. Esta tarea requiere de un trabajo etnográfico, de un trabajo de campo.

Para explicitar-construir los discursos de los educandos no es suficiente la realización de un taller o cualquier otra actividad que mediante su participación provoque su expresión mediante lenguaje oral, escrito o cualquier otro. Lo expresado en estas circunstancias no sería más que una parte de su discurso (la parte lingüística) en las circunstancias dadas en el taller, no en su vida habitual.

Debido a la insuficiencia de la actividad de taller la metodología freireana comienza con la exploración de campo sumergiéndose en las formas de vida de los educandos con recogida de materiales audio-visuales de las escenas contempladas, para después proceder a su codificación existencial, es decir, a la representación de las escenas más significativas de las recogidas en la fase anterior en forma de dibujos, diapositivas, fotografías, etc. Se trata por tanto de empezar a explicitar-construir algo así como los etnométodos (ver COULON, 1988), es decir, aquellas acciones que los educandos realizan en su vida cotidiana relacionadas con la interpretación que hacen de las circunstancias en las que viven.

Esta explicitación-construcción de sus discursos, desde el camino que hemos trazado partiendo de la ideología como sutura, debe tratar de hacerse buscando, al menos inicialmente, la diversidad de discursos entre los educandos, no su homogeneidad. Por otra parte también debe de hacerse poniendo entre paréntesis la interpretación que de la vida de los educandos tienen los educadores o aquellos que realizan la tarea etnográfica. En la medida en que no se produzcan *sorpresas* en este proceso, en la medida en que solo se confirmen las interpretaciones homogeneizadoras de los educadores-investigadores, más inútil habrá resultado la tarea etnográfica.

Sin embargo, no podemos ignorar que la tarea de explicitación-construcción, precisamente por lo que tiene de construcción, lleva consigo, de forma inevitable, una cierta reducción homogeneizadora de la diversidad de los discursos de los educandos.

Esta reducción se realiza desde la interpretación que hacen los educadores-investigadores de los discursos de los educandos.

La reducción está presente desde el primer momento de la exploración de campo pero se hace más visible a medida que avanza la investigación temática. Ya en el momento de recogida de materiales es obvio que no todo puede ser recogido y que existe una cierta selección de información. Más adelante esta selección inicial de materiales es objeto de sucesivas reducciones a través de los siguientes momentos de la investigación temática (la selección de las escenas más significativas y la discusión con las fuerzas sociales de estas escenas).

En los tres últimos pasos de la investigación temática (el estudio de lo aportado en la discusión con las fuerzas sociales para reorientar y seleccionar las codificaciones; en el estudio de las codificaciones seleccionadas en el paso anterior desde las disciplinas científicas; y en la selección de los temas que constituirán definitivamente el programa y la consiguiente elaboración de materiales para su desarrollo) el proceso de reducción se organiza fundamentalmente en torno al discurso de los educadores-investigadores.

A mi entender, siempre desde la perspectiva que parte de la ideología como sutura, lo fundamental es que estos momentos no se naturalicen, es decir, no se presenten sólo como el resultado del análisis de los discursos de los educandos. Para evitar esta naturalización, el discurso o, mejor, los discursos de los educadores deben de aparecer también de forma explícita; como tales discursos, es decir, con sus dudas, sus límites, conociendo y exponiendo los otros discursos que se dan en su propia comunidad acerca de lo que se está tratando (por ejemplo, exponiendo los otros paradigmas que se dan en la comunidad científica). Solo de esta manera, sin naturalizarlos, los discursos se constituyen en poderes reversibles, susceptibles de un auténtico diálogo, es decir de formar parte de un proceso de *articulación* (según la terminología de Laclau).

Efectivamente, la elaboración del programa educativo freireano al final de la investigación temática, o de un proyecto de investigación-acción en general, requiere un proceso de articulación. Este proceso de articulación de los discursos genera un nuevo discurso (con sus dos partes: lingüística y extralingüística) que no es ninguno de los que se daban al comienzo pero que está tejido con hilos procedentes de ellos.

La urdimbre del nuevo discurso no tiene por que borrar las diferencias de textura o de color de los hilos que la forman. Pero por otra parte, tampoco es posible realizarla sin apartar algunos de los que formaban parte de los discursos iniciales.

Al igual que en la formación de la tela, lo importante no será como es cada hilo

aisladamente sino lo que aporte a la función de la tela, es decir, el criterio de selección solamente puede ser general, debe estar por encima de los criterios particulares que le daban sentido en los discursos parciales.

Se trata pues de un criterio político que tenga en cuenta lo que nos pasa a todas/os. Y este todas/os debe tener una dimensión planetaria, no local. Es decir debe estar abierto, en un proceso más general de articulación, a los discursos que están más allá de la comunidad de los educandos. La aportación de discursos extracomunitarios para que se produzca esta apertura es una de las tareas fundamentales del educador para dar lugar a una articulación política de los discursos de la comunidad de que se trate.

Así es como, a mi entender, debe entenderse el paso que en el proceso de investigación temática he descrito como tratamiento temático (estudio desde las diferentes disciplinas científicas de las codificaciones reorientadas y seleccionadas). Si los educadores-investigadores se limitan a articular el nuevo discurso a partir de los discursos de la comunidad de los educandos se puede correr el riesgo de que el proceso no supere los límites de la identidad comunitaria, que es, como ya he planteado, una forma primaria de ideología.

Por otra parte, si los educadores interpretan este tratamiento temático partiendo de la idea de ideología como falsa conciencia, será el momento de introducir los contenidos científicos (en el sentido de verdaderos) imprescindibles para que todo el proceso posterior se desarrolle desvelando la realidad. Este sería, probablemente, el punto de separación de los dos caminos: el que parte de la ideología como sutura y el que parte de ideología como falsa conciencia.

Hasta el momento mis comentarios se han ocupado de la primera fase de la metodología freireana, la fase de investigación temática o de planificación en el proceso de investigación-acción. Me referiré brevemente a continuación a las siguientes fases.

La segunda fase, que he caracterizado como de acción-observación, consiste en el desarrollo del programa elaborado en la fase de investigación temática. El programa educativo freireano, como he dicho, es un nuevo discurso resultado de un proceso de articulación.

En el desarrollo del programa lo que más nos interesa observar es todo aquello que rebasa los límites del nuevo discurso. Si un discurso tiene una parte lingüística y otra extralingüística que se complementan, nos interesa la acción para la cual no tenemos palabras, también las palabras cuya acción está por concretar. La observación tiene que centrarse en los márgenes del discurso, en aquello que nos sorprende, que nos inquieta

que nos perturba...

Se trata de que la acción observada destruya en cierta manera el discurso que se ha articulado en la fase de investigación temática, lo ponga en crisis, lo descentre de forma que quede desarticulado.

En la tercera fase de reflexión se hace el balance de todo lo realizado. Debe servir para concretar la desarticulación del discurso que constituía el programa y también para el inicio de la articulación de otro nuevo discurso que dará comienzo a un nuevo ciclo, una vuelta más en la espiral de la investigación-acción.

Referencias bibliográficas:

- ADORNO, T. W. (1975). *Dialéctica negativa*, Madrid: Taurus Humanidades
- ALTHUSSER, L. (1974). «Ideología y aparatos ideológicos de Estado», en Althusser, L. (coord.). *Escritos*, Laia.
- BARRETT, M. (2003). «Ideología, política, hegemonía: de Gramsci a Laclau y Mouffe», en Zizek, S. (coord.) *Ideología. Un mapa de la cuestión*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BUTLER, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, México: Paidós.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México D. F.: Grijalbo.
- CASCANTE, C. (1998). «Significado y sentido de la obra de Paulo Freire». *Con-ciencia social*, 2: 329-32.
- COULON, A. (1988). *La etnometodología*, Madrid: Cátedra.
- EAGLETON, T. (2003). «La ideología y sus vicisitudes en el marxismo occidental», en Zizek, S. (coord.). *Ideología. Un mapa de la cuestión*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GABARRON, L. R. y HERNANDEZ, L. (1994) *Investigación participativa*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- HALL, B. y KASSAM, Y. (1989-90) "Investigación participativa". En Husen, T. y Postlethwaite, T. N. *Enciclopedia Internacional de la Educación* (6). Madrid: MEC/Vicens Vives, 3351-3357.
- LACLAU, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- LACLAU, E. (2003). «Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de lógicas políticas» en Butler, J.; Laclau, E. y Zizek, S.(coord.) *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*, Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- LACLAU, E. (2005). *La razón populista*, Buenos Aires: Fondo de Cultura.
- MOUFFE, C. (Comp.) (1998). *Deconstrucción y pragmatismo*, Buenos Aires: Paidós.
- SALAZAR, M. C. (Ed.) (1992) *Investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Editorial Popular

POR UNA PEDAGOGÍA HUMANIZADORA ADEMÁS DE LA DOCENCIA
Suzete Terezinha Orzechowski
Maestra en Educación
Grupo de Investigación “Educación y Trabajo”
Unicentro- Guarapuava - Paraná-Brasil

El texto a seguir presenta una discusión sobre la Pedagogía como ciencia de la Educación, reflejándola a partir de presupuestos más humanitarios. La técnica, la práctica pedagógica, amplía su espacio de actuación además de la docencia y, consecuentemente percibe el educando de forma integral e integrada. Para además del proceso de enseñanza de los contenidos está el proceso de ser humano. El texto no tiene pretensiones epistemológicas, presenta, inicialmente, argumentos para reflexión que posibilita una construcción del trabajo pedagógico vinculado a la humanización del hombre a través del ejercicio de la ciudadanía y preparación para el mundo del trabajo.

La educación es siempre un motivo para discusión. En Brasil, las últimas Directrices Curriculares para el curso de Pedagogía, promueven una transformación en el perfil del Pedagogo, que no puede más ser formado en habilitaciones: de Supervisión, de Administración y de Orientación Educacional. Mismo existiendo en la LDB 9394/96¹, la indicación de que estos son profesionales de la educación, con formación en graduación o posgrado. Es extinta la formación específica en las habilitaciones de la graduación en Pedagogía, por los Pareceres 12 y 13/2006².

Una incomodidad asuela algunos profesionales que todavía están habituados a una postura fragmentada en la práctica del cotidiano escolar. Otros, como la ANFOPE³

¹ LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 9394, promulgada em 1996.

² Pareceres del MEC – Ministério de la Educación y Cultura, que definen nuevos caminos para la formación del Pedagogo. A nuestro ver reduciendo la formación vinculada a la docência, relegando el proceso de gestión a una formación generalista. Esta nueva formación atendería a los intereses económicos y políticos, pero someten a la formación del Pedagogo a un proceso de inmersión en ideários que no atienden a los objetivos de una educación que prima por la emancipación y autonomía de los sujetos envueltos en el proceso de enseñanza y en el proceso de aprendizaje.

³ ANFOPE – Asociación Nacional por la Formación de los Profesionales de la Educación.

y los ENDIPEs⁴, representantes de la clase de los educadores pueden estar satisfechos, pues los Pareceres atienden a formación para la docencia, series iniciales de la Educación Básica. Este siempre fue el motivo principal que discutía y criticaba la formación del Pedagogo vinculada a las habilitaciones. Pues, parece que todos fueron pillados en la trampa construida por la propia víctima. La existencia, a partir de la década de 90, de los cursos a distancia, los CND⁵ y, todavía, los CNS⁶, formadores del profesor para las series iniciales, habían debilitado la formación del Pedagogo⁷ como científico que estudia los procesos educativos. En este proceso, los cursos de Pedagogía que vincularon su formación sólo a la docencia, habían sido vaciados. Los CNDs y los CNSs, conquistaron espacio con corta duración en la formación y posibilitan a los docentes de series iniciales la continuidad de los estudios en posgrado que contemplen la gestión pedagógica y/u otras áreas, que se mezclen con el proceso educativo dentro de la escuela o fuera de ella. Así, la Pedagogía en Brasil, resumida a la docencia, pasa por dificultades en su estructuración y en el acto de convencer la población sobre la importancia de tal formación en una ciencia que analiza la educación, no únicamente la práctica como docente.

En este contexto de luchas y contradicciones recordar que “tendência não é destino” (LIBÂNEO, 1999,p.18) y, también que el “mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado” (FREIRE, 1991,p.30), puede llevar otros Pedagogos a pensar la educación para además de sus

⁴ ENDIPEs – Encuentros Nacionales de Didáctica y Práctica de Enseñanza, que acontecem anualmente.

⁵ CND – Curso Normal a Distancia.

⁶ CNS – Curso Normal Superior.

⁷ La graduación de Pedagogía comprendía las habilitaciones de gestión pedagógica em: Administración escolar, Supervisión Escolar y Orientación Educacional. Estas habilitaciones ahora pueden ser “adquiridas” em cursos de posgrado, com um mínimo de 360h. Además de los colegas formados por los CNDs y CNSs, todas las licenciaturas pueden obtener esta certificación em posgrado. Las habilitaciones que componían la formación de Pedagogos, administradores de la educación, pasa a ser una formación para todos aquellos que deseen participar de la gestión escolar. Este aspecto también debilita la formación del Pedagogo.

técnicas de enseñanza en aula, para además de la docencia sólo de contenidos, para además de las series iniciales, para además de los muros de la escuela, concibiendo una educación integral que invista “na ajuda aos alunos a se tornarem mais críticos, a se engajarem na luta pela justiça social... Trata-se de formar valores e atitudes ante o mundo da política e da economia, o consumismo, o sexo, a droga, a predação ambiental, a violência ...” (LIBÂNEO, 1999, p.45-6). Es en esta Pedagogía que nos encajamos como educadores, profesores y orientadores. Una Pedagogía que se construye como ciencia de la educación, discutiéndola en todos sus niveles y formas ayudando “a formar o homem para o tempo de amanhã.”(GRINSPUN, 1994, p.28).

Así es que, esta Pedagogía como ciencia de la Educación, teniendo por objetivo la formación del hombre⁸, se junta al proceso reflexivo de la Filosofía, que es la ciencia de la reflexión por excelencia y del análisis metafísico y ontológico de la construcción del ser. Cabe entonces señalar el papel que la Filosofía imprime en la dimensión pedagógica del proceso de formar el hombre que se quiere, más autónomo, más crítico, reflexivo, más justo y digno, más amable y más amante. Menos violento, menos agresivo, menos corrupto y menos insatisfecho. En este proceso de formación humana, se delinean los siguientes objetivos:

1. percibir y revelar al ambiente educativo y social el educando en su “devenir”;
2. circunscribir el acto educativo a perennes cambios, tanto en comportamientos como en actitudes;
3. subsidiar las reflexiones del educando, haciendo con que él consiga mirar más lejos y mejor aquello que pretende percibir;
4. preparar el educando para mejor investigar las realidades sociales en función de su intervención presente y futura.

⁸ Paulo Freire y Dermeval Saviani, son autores que ya profundizaron las discusiones sobre este papel de la Filosofía en la Educación, posibilitando una discusión más segura sin perder la especificidad de la Pedagogía como ciência.

Por lo tanto, algunos fundamentos que sustentan la formación humana, son objetos de la Filosofía que nos provoca e invita a pensar. Este pensar que, a partir de la admiración y del espanto, se hace crítico y reflexivo. En una “...formação permanente que se funde, sobretudo, na reflexão sobre a prática.” (FREIRE, 1991). Esta formación está también para el educador y su cotidiano pedagógico, que se transforma en praxis. En esta praxis se encuentran dudas sobre el mundo y sobre el hombre. Por tanto a la Pedagogía cabe el ejercicio de la reflexión constante sobre los procesos, medios, fines, sistemas, estructuras, niveles y formas educativos, que sustentan y construyen el hombre para el futuro. Esta es una Pedagogía preocupada con el proceso de venir-a-ser del hombre, siendo⁹. Ese es un proceso dialéctico en el cual se apoyan los Pedagogos que delinear su trabajo considerando el Devenir humano que puede ser explicado por los siguientes elementos:

1. venir-a-ser del hombre = sustancia, lo que hace que el hombre sea lo que es;
2. siendo = esencia, la perfección de la realización del acto de ser.

Importa a la Pedagogía entender que el hombre contiene en sí el potencial de venir-a-ser, devenir; sin embargo ya es, ya existe en acto. Se hace hombre mientras es hombre. A la educación cabe percibir este hombre en un estado constante de tornarse, pues está siempre aconteciendo, su vida es un fluir donde, a cada momento, dadas las circunstancias específicas que le son presentadas, se renueva, y renueva la realidad en la cual vive. En la escuela, el alumno (hombre en formación, siempre), no es un objeto que se moldea conforme se quiere, pero sí, un sujeto de su propia construcción, transformable en un movimiento continuo; en un movimiento propio, mismo existiendo la provocación y la invitación. Las reflexiones sobre ciudadanía, valores, relaciones interpersonales, profesionalización y trabajo (...) son conceptos imbuidos de nuevos

⁹ La expresión “venir-a-ser del hombre, siendo” puede ser traducida por el “devenir” humano, explicado por la Metafísica y por la Ontología, áreas de la Filosofía que estudian y reflejan sobre el SER.

contenidos humanos, de transición social, política, económica y cultural que ora experimentamos. Esa transición es una constante en el proceso educativo, dentro y fuera de la escuela. Así, lo importante es reflejar críticamente sobre ella. Buscando perfeccionarse en el reconocimiento de esta realidad, así como en el autoconocimiento, percibiéndose hombre responsable por esta realidad. GRINSPUN (1992) defiende una educación que fomente en los alumnos condiciones a la formación de la consciencia crítica, que les posibilite vivir en sociedad, con mayor comprensión de sí mismos y del medio. Y añade: “A defesa dessa colocação, porém, não pode ser feita aleatoriamente, sem que um respaldo de dimensão filosófica nos possibilitasse entender o fenômeno educação...” (GRINSPUN, 1992, p.13)

Esa es una de las responsabilidades que nosotros educadores y Pedagogos enfrentamos en el proceso educativo. Recordando el profesor TESCARDI (1998)¹⁰, “para o século XXI, o ser humano passa a ser mais importante que a unidade produtiva. Os educadores não podem se furtar à responsabilidade da educação. Se não nós, quem? Se não agora, quando? Se não assim, como? Temos que resgatar a problematização e a indignação.” En suma, esta es nuestra profesión y tenemos que dar cuenta de ella.

Luego, filosofarse significa dilucidar las interpretaciones de la realidad, relacionándose al Ser hombre y su papel en el universo, a la Pedagogía cabe apoyarse en la reflexión crítica sobre su práctica correlacionada a las demandas emergentes de la sociedad, y consecuentemente, a las demandas educacionales emergentes del cotidiano escolar. “É no embate com a realidade que as antigas certezas caem por terra e exigem cada vez mais a busca e o entrecruzamento de saberes.” (CAMPOS; PESSOA apud GERALDI et al., 1998, p.184). Con toda la certidumbre no existirán recetas y/o modelos de abordaje, paquetes listos y acabados conteniendo las actividades

¹⁰ Em conferencia proferida em 1998, por ocasião del Encuentro de Orientadores Educacionales, em el Auditório del Instituto Presbiteriano Mackenzie, em São Paulo – Brasil.

estratégicamente montadas, pues una Educación fundamentada en la Filosofía se hace por la su manera de poner dudas constantemente.

Sin embargo, con base en la actitud reflexiva, la Pedagogía transforma la práctica educativa sin perder su especificidad que es la reflexión sobre la Educación y hace de la docencia un foco más de atención, no resumiéndose la ella. Hasta porque la docencia existe para el discente. En esta relación profesor-alumno es que la Educación ocurre. Como docentes somos siempre aprendices junto con nuevos sujetos que en un proceso de venir-a-ser, nos perturban, nos provocan, nos instigan a pensar de nuevo, sobre lo nuevo, construyendo lo nuevo. Es la Pedagogía que nos asegura una reflexión-acción sobre una educación que humaniza el hombre volviéndole ciudadano que refleja críticamente sobre sus opciones de vida. No es ajuste, pero sí, integración y articulación con el mundo experimentado en los varios momentos históricos. “Não se trata, obviamente, de inculcar valores, de doutrinação política ou religiosa, mas de propiciar aos alunos conhecimentos, estratégias e procedimentos de pensar sobre valores e critérios de modos de decidir e agir.” (LIBÂNEO, 1999,p.45).

Para el proceso educativo que se construye en la relación reflexión-acción, se configura la dinámica del acto y del pensamiento, que son reconocidos en el proceso educativo como contenidos curriculares y contenidos socialmente producidos. Es decir, conocimiento y saber que, según FIORENTINI et. al. Apud GERALDI(1998) se encuentran relacionados de la siguiente forma: el conocimiento se aproximaría de la producción académica; el saber representaría el dinamismo y la articulación con la práctica. En esta relación está la materialidad práctica de la Pedagogía que establece, analiza y perfecciona la relación entre conocimiento y saber. La especificidad de la Pedagogía nos lleva todavía a percibir que esta es una ciencia interdisciplinaria,

interrelacionada y así, articulada, integrada a todas las áreas del conocimiento. Pues todo el conocimiento prescinde de transmisión¹¹.

Y, esta transmisión necesita ser encaminada pedagógicamente. Nada se construye aisladamente. Así, todas las otras áreas del conocimiento necesitan de la Pedagogía para continuar enseñando, aprendiendo y reflejando sobre el tornarse hombre humanizado.

La pedagogía que humaniza, la cual FREIRE(1996) explora a partir de una educación construida en la práctica educativa, que él mismo llamó de Pedagogía de la Autonomía, revela la preocupación con el ser del alumno y del profesor. Profesor, entendido aquí como aquel que profesa. Profesar es ir más adelante del que está puesto, a través de una actuación crítica que revele la preocupación con la calidad social de la educación. Y esta preocupación abarca la totalidad del ser humano en todas sus dimensiones. La relación entre educación, realidad social, económica y cultural, basará la profesión del Pedagogo, apuntando para un trabajo vinculado a dos ejes que delimitan las finalidades de la educación descritas en la LDB-9394/96: Un eje se relaciona con la preparación para el mundo del trabajo; otro, está vinculado al ejercicio de la ciudadanía. Ya discutimos eso cuando presentamos nuestra Disertación de Maestría¹², donde apuntamos las siguientes tendencias para el trabajo del Pedagogo, dentro de la escuela:

1. análisis y elaboración de proyectos escolares que tienen por objetivo la Orientación Profesional, promoviendo la reflexión sobre la necesidad económica de un país en desarrollo que requiere calificación, competencia, innovación y actualización constante del trabajador;

¹¹ El término “transmisión” es aquí utilizado en el contexto de Pedagogía Histórico Crítica – Social de los Contenidos, concepción pedagógica defendida por Dermeval Saviani, donde se transmite los contenidos culturalmente y científicamente acumulados por la humanidad, de forma crítica y reflexiva.

¹² ORZECOWSKI, Suzete T. Disertación de Máster. “El Hacer Pedagógico de la Orientación Educativa frente a las Nuevas Reformulaciones de la Enseñanza – una aproximación.” 2000, Unicentro/Unicamp, Guarapuava- Paraná-Brasil. Em esta investigación concluimos que la Educación posee dos finalidades principales: preparar el individuo para el mundo del trabajo y para el ejercicio de la ciudadanía.

2. organización del tiempo escolar, donde se crearán espacios educativos que promuevan la capacitación del ciudadano y su formación ética, reflejando críticamente los efectos de la globalización repensando objetivos sociales, culturales, políticos y económicos.

A partir de estos aspectos, hay que unir acto y pensamiento promoviendo también una intervención pedagógica que integre sociedad/educación/trabajo, luego tenemos una enseñanza que extrapoló los muros escolares y va además de la docencia en clase. En este trípode encontramos áreas emergentes del campo educacional, como es el ejemplo del proceso de inclusión¹³. En este área se encuentran además de los portadores de necesidades especiales¹⁴, la educación de jóvenes y adultos, la educación indígena y la educación ambiental¹⁵. Como se puede percibir, en un mismo área existe la identificación de nuevas competencias y habilidades para el profesional de la educación, las cuales el Pedagogo subsidia a través del apoyo pedagógico, que perfecciona la construcción de la práctica educativa. Además de eso, es oportuno recordar que el conocimiento es provisorio y que su aprendizaje se da en otros espacios. “Todos sabem que se pode aprender sempre e em todo lugar e esta atitude curiosa não se deixa limitar aos locais que lhe são atribuídos.” (MEIRIEU, 1998,p.15). La Pedagogía entonces deja de hacerse solamente en la docencia de aula y va además de la escuela. Esa consideración causa una cierta incomodidad a los Pedagogos; tal incomodidad es procedente, quizás, de la incertidumbre advenida de la reducción que se

¹³ El proceso de “inclusión”, es una Campana Nacional que busca incluir a los portadores de necesidades especiales en la escuela regular. Hoy este objetivo es también divulgado por la Campana de la Fraternidad, de la Iglesia Católica.

¹⁴ Los portadores de necesidades especiales son aquellas personas que presentan alguna “deficiência”, sin embargo a partir del proceso de inclusión es importante observar que existen otros portadores de necesidades especiales: los drogaditos, el homosexual, el negro, el índio...

¹⁵ Sobre la cuestión de la Educación Ambiental, Edgar Morin hace un estudio sobre los “siete saberes necesarios a la educación del futuro”, contemplando la construcción humana en relación a la construcción o destrucción del planeta. Esta es un área que también necesita de inclusión.

hizo del Pedagogo en docente de las series iniciales, echando a un lado todos los otros niveles de enseñanza. Inclusive el propio de su formación, en la graduación.

Por consiguiente, educar el hombre no es tarea única del docente. Pero sí, es tarea pedagógica de todo docente. Comprender, interpretar y construir la tarea pedagógica es movimiento dinámico y constante de la Pedagogía, que articula conocimiento y educación. El conocimiento producido socialmente se integra al hombre que hará sus elecciones, cuestionando y optando por aquellos aspectos que reafirmen su dimensión humana. A la ciencia pedagógica cabe comprender ese hombre como ser social que aprende, trabaja, se reproduce, contempla, actúa y se emociona. Tiene actitudes y comportamientos que revelan su personalidad y sus opiniones morales, religiosas, políticas y sus opciones de vida. Conoce y es conocido en las interacciones con los otros hombres, que se efectúan en todos los sitios y en todos los tiempos. Así los hombres son formados, informados y educados. A partir de todas las relaciones que establecen con el mundo y el conocimiento allí producido. En ese proceso se encuentra la Pedagogía que, como ciencia de la educación, promoverá el acceso de este hombre a las nociones de conocimiento científicamente aceptadas sobre el mundo físico y social. A la Pedagogía cabrá subsidiar los demás profesionales educadores en la reflexión y encaminamiento sobre la articulación entre conocimiento y saber; luego si, la escuela, articula contenidos curriculares con contenidos socialmente producidos. En este proceso todos los profesionales de la educación efectuaran un trabajo integrado con los diversos aspectos que componen la educación del ser humano. Y, en él importa la contribución de la Pedagogía en aquello que le es propio de la función: conocer el perfil de los sujetos aptos a la educación que se presentan en el proceso educativo, a partir de ahí coordinar estrategias que encaminan planos de acción, efectuando la articulación e integración de todos los aspectos que construyen este proceso. Y, todavía promover la

interacción de todos los elementos que lo componen. Además de los aspectos técnicos, en la Pedagogía importa hoy discutir “...valores e atitudes que deveriam estar sendo formados pela escola, pela família, pelos meios de comunicação e por outros âmbitos educativos informais”. (MELLO, 1998,p.42). Por veces discutir el obvio es “nosso maior desafio sobrevivendo como intelectuais que somos.” (PUIGGRÓS, 1997,p.23). Esa es la mayor “saga” de la Pedagogía que construye el científico de la educación y no, tan solamente el práctico, técnico docente. Quizá el problema haya sido “não ter feito uma reflexão suficientemente satisfatória sobre a possibilidade de somar novas tecnologias ao processo educativo sem desumaniza-lo nem prejudicar o docente.”(PUIGGRÓS, 1997, p.35). La verdad es que hay una necesidad emergente de la sociedad por una Pedagogía que humaniza, que restablezca la continuidad del “processo civilizatório” (APPLE, 2003), en que la construcción del conocimiento sea libertaria y no alienante. Donde el hombre pueda establecerse por su vocación humana de vivir y convivir en sociedad y, donde el conocimiento científico sea “poderoso meio de detecção dos erros e de luta contra as ilusões”. (MORIN, 2001,p.21). Enseñar la condición de Ser humano es tarea primordial de la ciencia Pedagógica, que se quiere más responsable y autonómica, constructora de una educación democrática, justa y solidaria.

En este contexto nos resta discutir el valor de la Educación y sus significaciones. Todavía es primordial emprender nuevos métodos y técnicas educacionales que servirán de herramienta en nuevos espacios educativos. La construcción de la ciencia pedagógica es un eterno porvenir. Este es el encantamiento al cual son sometidos los educadores que, a partir de la ciencia Pedagógica, construyen su recorrido, socializando el conocimiento y perfeccionando su práctica que enriquece la caminata, volviéndola más segura y tranquila cuando existen compañeros de jornada.

Referencias Bibliográficas:

- APP-SINDICATO/CUT-CNTE. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394/96*. Secretaria de Assuntos Educacionais. Curitiba:Paraná, 1997.
- APLLE, Michael W. *Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. *A Educação da Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Daniel; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.
- GRINSPUN, Mirian P.S.Z. *O espaço filosófico da orientação educacional na realidade brasileira*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.
- _____. (Org). *A prática dos orientadores educacionais*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 2.ed. São Paulo:Cortez, 1999.
- MEIRRIEU, Philippe. *Aprender...: sim, mas como?*Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. 3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:UNESCO, 2001.
- PUIGGRÓS, Adriana. *Voltar a Educar*. Rio de Janeiro: Agir, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. *Do senso comum à consciência filosófica*. 14.ed., Campinas, SP.: Autores Associados, 2002.

*Saberes previos y educación. Buscando un reconocimiento desde el género y
la cultura¹*

*Patricia Ruiz Bravo L²
Jose Luis Rosales
Eloy Neira*

La lucha por la educación en el Perú una larga data. Las poblaciones de comunidades campesinas reivindicaron el derecho a la educación incluso antes que su derecho a la tierra. Las expectativas de progreso ligadas al acceso a la escuela fueron enormes. No obstante, los resultados que hoy exhibe la escuela distan de las apuestas de las poblaciones campesinas. La calidad de la educación es pésima y a pesar de que la cobertura educativa es casi universal se verifica una exclusión al interior de la escuela. Los contenidos educativos son ajenos a las realidades campesinas y no se logra una articulación ni un diálogo de saberes como se propone retóricamente en la Ley General de Educación.

Es esta distancia entre escuela y comunidad rural el problema que hemos venido investigando en varias escuelas de zonas rurales del Perú³. A partir de estos estudios hemos constatado que, en general, los saberes previos de las culturas nativas quechuas y amazónicas no están siendo tomados en cuenta por las escuelas rurales sino más bien son, en muchos casos, negados e invisibilizados. Esto trae serias consecuencias para la relación entre las poblaciones nativas y la escuela. Los niños y niñas quechuas y kokama, por ejemplo, no se identifican con los conocimientos y metodologías utilizados en

¹ Esta ponencia es parte de una investigación mayor titulada Educación y cultura, la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje" (2005), (GRADE). La investigación completa será publicada próximamente por GRADE

² Socióloga, Profesora principal de la pontificia Universidad Católica del Perú

³ Proyecto "Reforma educativa y género" (2004), Fundación Ford; Proyecto "Proyecto "Género e interculturalidad: construyendo las bases para políticas públicas respetuosas de la diversidad" (2006), financiado por la Fundación Carolina y la Dirección Académica de Investigación de la PUCP.

los procesos de enseñanza aprendizaje, ni con la escuela misma. Esto trae como resultado que los y las niñas vean a la escuela como un espacio ajeno y distante. Lo que se les enseña no adquiere sentido y ello, hipotetizamos, puede explicar el desinterés y los bajos rendimientos que ellos y ellas exhiben en las pruebas de evaluación nacionales e internacionales.

Esta situación adquiere una especificidad si observamos esta realidad con “ojos de género”- De hecho los saberes femeninos, ligados a las esferas económica, política y social, no sólo son invisibilizadas sino consideradas “trabas” para el aprendizaje. En este contexto la ponencia que presentamos analiza los saberes previos de las poblaciones de dos comunidades una quechua (canas) y otra Amazónica (Nauta) quechuas y amazónicas identificando la dimensión de género así como la manera en que estos saberes son vistos por los/las docentes. El objetivo principal es mostrar la existencia de otras formas de conocimiento y aprendizaje, prácticas culturales significativas que, a pesar de su pertinencia y relevancia, son excluidas del espacio escolar. Al negarse un diálogo de saberes se reproducen las brechas sociales y la exclusión de las poblaciones rurales de culturas distintas a la criolla occidental y hegemónica.

Los saberes previos.

Al inicio del estudio tomamos como referente un artículo de Moreira donde señala, citando a Ausubel, que:

“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influye en el aprendizaje, es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo con ello” (Moreira 2004).

En principio nuestro interés fue analizar aquello que los niños y niñas saben, observando de qué manera estos conocimientos eran incluidos en el currículo escolar local y en las prácticas docentes. Si bien no nos hemos alejado totalmente de este principio, sí hemos puesto en cuestión la interacción que se da entre la escuela y los saberes previos. De hecho al acercarnos a los saberes previos de estas poblaciones nos encontramos que el tema se vincula además al re-conocimiento de las otras culturas como válidas. El estudio pasó así de un tema pedagógico (como enseñar mejor) a uno político –cultural. Antes de presentar algunos hallazgos recogidos en las zonas de estudio queremos hacer algunas precisiones sobre los “saberes previos”.

Un primer punto es la validez de los conocimientos. No es nuestra intención afirmar que todo lo que viene de matrices culturales diferentes sea válido, ni que deba ser asumido a-críticamente por la escuela y la sociedad. Muchas dimensiones de la visión e interpretación del mundo de las comunidades y grupos entrevistados pueden impedir la felicidad y el bienestar de las personas. Es el caso de la presencia del machismo, la violencia, la discriminación y el autoritarismo que afectan la “vida buena”. Las comunidades están atravesadas por conflictos y contradicciones y en su seno se libran también batallas políticas por la equidad. En estos casos las escuelas deberían contribuir en diálogo con estos “saberes” a una deconstrucción de los mismos. No obstante existen muchos saberes que, por el contrario, son fuente de autoestima y reconocimiento. Comprender desde el inicio esta complejidad es sumamente importante para evitar idealizaciones o rechazos “previos” a los saberes

previos. De este modo se estará alerta frente a los universalismos pero también frente al relativismo cultural (Portocarrero 2004)⁴

Por otro lado, hay que considerar que lo que hemos denominado “saberes previos” es resultado de procesos de interacción social en el espacio y en el tiempo. En Canas y en Nauta estos saberes se constituyen tanto en relación con los grupos comunales como en contra de ellos. Las comunidades visitadas no son tampoco homogéneas y en su interior diversas voces son posibles. Se trata pues de saberes que se transforman históricamente. En ocasiones se enriquecen y en otras tienden a desaparecer en relación con las necesidades, intereses y significados que las poblaciones les atribuyen. En las citas que siguen se observan claramente estos cambios:

Mira, tus abuelos a mí me trataban así. A ustedes no los hago así. Más bien ustedes tienen todo el tiempo para poder hacer sus tareas. Entonces deben cumplir (padre de familia, Canas).

¡Para qué van a estudiar las mujeres! Más es varones que estudien. Así antes era así pe (madre de familia, Canas).

Es menester pues, alejarse de la idea de saberes previos como sinónimo de saberes precolombinos como si fuesen los únicos válidos y vigentes. Esta es una tendencia que se encontró en algunos docentes para quienes los verdaderos saberes eran “ancestrales”, “antiguos”, “incaicos” desconociendo así los cambios y procesos de producción de saber en los últimos 500 años.

Los saberes previos no incluyen solamente aquello que es “previo” al ingreso al sistema escolar, sino los que se producen a lo largo del periodo escolar pero fuera de su espacio. Estos pueden ser conocimientos específicos pero también formas de proceder, gestionar, enseñar y aprender. Se trata de dinámicas

⁴ Para este estudio se ha privilegiado el análisis de los saberes “positivos” y la manera en que se incluyen en la

sociales en las cuales los y las niñas se encuentran en redes sociales e intercambios en los que permanentemente se producen y revisan saberes sobre las diferentes dimensiones de la vida. Estos saberes se aprenden en la práctica —en las comunidades— pero también en la interacción con otras instituciones sociales y políticas, públicas y privadas, como las ONG, las iglesias, los proyectos del estado, etcétera. En el caso de Gumercinda:

A mí me gusta siempre así participar en algo. Nos hemos organizado y nos han enseñado también que hay que ordeñar, cómo hay que tratar a los animales, así. Entonces eso es lo que tenía experiencia. Me han hecho preguntas, la señora enfermera también había venido, me ha hecho preguntas. Es bueno pa' los niños. Todas esas preguntas había. Yo le he contestado tal como es ¿no? Y entonces he ganado, entonces todo mi grupo estaba feliz, alegres están hasta el este... señor del esto, ese facilitador del Corredor Puno-Cusco. Él también estaba contento ¡qué bien había expuesto pues! Y así pue'. Entonces así hemos estado. Entonces yo puedo enseñar a cualquiera... de esa parte no me gusta ser egoísta" (madre de familia, Canas).

Los saberes previos están encarnados en personas y en costumbres. No se trata de ideas sueltas, sino de prácticas cotidianas que en muchos casos — como hemos señalado— no son reconocidas como saberes por la propia población. Estos incluyen conocimientos específicos pero también habilidades, actitudes, formas de comunicar, escuchar, aprender y enseñar. Son pues, saberes que permiten ser/estar en el mundo y suponen diversos niveles de complejidad.

Género y saberes previos

Las relaciones poder-saber tienen una dimensión de género. Así, la dicotomía masculino-femenino es un patrón de clasificación de los saberes que se produce en muchas sociedades.

escuela. Pensamos sin embargo que habría que ver de qué manera la escuela se apoya en las otras dimensiones culturales y la manera en que las trabajan.

El concepto de sistema de género da cuenta de la dimensión estructural del género en las relaciones de poder y, por lo tanto, en las relaciones sociales. En este sentido, son dos las características de este concepto que nos interesa resaltar. En primer lugar, su ya mencionado carácter estructural en la vida social. En segundo lugar, su omnipresencia en la vida cotidiana y la importancia que tiene para su reproducción, que se da mediante la reiteración performativa (Butler 2001). En un trabajo anterior en el que se evidenció el carácter androcentrado del sistema educativo nacional⁵ (Muñoz, Ruiz-Bravo, Rosales 2005; Muñoz Rosales, Ruiz-Bravo 2005), señalábamos a propósito del currículum:

El enfoque de la educación que se expresa en las políticas y en particular en los currículos, privilegia un tipo de conocimiento que desconoce —en la práctica— la diversidad. Se impone una forma de acercamiento a la realidad y de conocer que privilegia a un sujeto cognoscente distante del objeto que es conocido, reproduciéndose así el paradigma científico positivista surgido en el siglo XIX. Este sujeto cognoscente, aparentemente neutro, expresa, en realidad, la mirada de un varón blanco, occidental y heterosexual (Muñoz, Ruiz-Bravo, Rosales 2005: 160).

En general, en cuanto a los saberes previos y su dimensión de género, podemos afirmar que (1) existen saberes previos diferenciados según se consideren masculinos o femeninos, y (2) los saberes previos identificados como femeninos son menos reconocidos que los masculinos, tanto en la escuela como en la propia autorrepresentación de las mujeres. En particular, los conocimientos productivos de las mujeres fuera del ámbito identificado con lo doméstico no son reconocidos. Para la escuela, si los hombres rurales no

⁵ Esta situación se remonta hasta los orígenes de la escolaridad peruana y su carácter de exclusividad para los hombres. Posteriormente, el ingreso de las mujeres implicará espacios escolares y currículos diferenciados-jerarquizados que seguirán reproduciendo esta situación de manera soslayada hasta nuestros días. La estereotipia en los textos escolares y el currículo oculto serán mecanismos para asignarle a cada sexo su lugar en la jerarquía social (Anderson y Herencia 1982; Tovar 1997, 1998).

saben, solo trabajan; las mujeres rurales no saben ni trabajan, solo “se dedican a la casa” (Córdova 2004).

En este sentido, desde nuestra primera visita a la zona de Canas, encontramos, al igual que en el caso de las mujeres de Puno estudiadas por Ruiz-Bravo (2003), y de Bambamarca estudiadas por Córdova (2004), la fuerte presencia de las mujeres en el comercio en las ferias. Esta es una actividad donde las mujeres consideran que ellas tienen mejores aptitudes:

— *Sí pero, ¿quién administra mejor la venta o la compra? ¿Quién tiene mejor ojo?*

— *La mujer pues. ¡Sí! ¡Así es!*

— *¿Y por qué cree que es la mujer*

— *Porque hay veces la mujer ¿no?, ya cuando te ganas, ves tu ganancia, entonces ya pues ¿no?, tratas de economizar ¿no?, compras pa’la casa bueno, lo que falta ¿no?, verdura o algo, carne. Pero en cambio hay veces el varón no es así, el varón bueno, si gana, ve su ganancia hay veces para chupar (madre de familia, Pampamarca).*

En esta zona eran las mujeres quienes tenían a su cargo el comercio en las ferias. En las comunidades visitadas, nuestras entrevistadas nos hablaban de su trabajo como comerciantes. Algunas, desde muy jóvenes, se habían dedicado a esta actividad incluso por mandato de sus familias. Aquellas que dejaron el comercio recordaban su participación en el mismo como gratificante. Es importante mencionar aquí nuevamente que este trabajo —percibido como positivo por las mismas mujeres— no es reconocido en la escuela, reproduciéndose así una visión etnocéntrica de los roles de género. Los y las docentes al ser preguntados sobre este tema circunscribían las labores de las mujeres al espacio doméstico y a las tareas asociadas al mismo.

En el caso del comercio, los saberes previos de las mujeres de Canas se alejaban de los “saberes previos tradicionales”. Se trataba de saberes “actuales”, provenientes de la cultura productiva del minifundio, extendidos a

zonas urbanas mediante redes sociales de una comunidad ya desterritorializada que desvanece la oposición rural-urbano.

En el caso de Nauta, los saberes definidos como “femeninos” estaban relacionados con el cuidado del cuerpo y la salud. Por ejemplo, muchas prácticas médicas no occidentales están en manos de mujeres. Según Julia, médica vegetariana de Iquitos⁶, esto es así porque, “los hombres no saben escuchar cuáles son tus problemas”⁷. Las capacidades relacionadas con la escucha, la empatía, el cuidado, son centrales en este campo, pues la salud es percibida como integral, siendo las mujeres las encargadas de practicarlas y reproducirlas. Esta situación es similar en Canas, aunque no de manera tan evidente como en el caso de Nauta. El cuerpo y la salud son metáforas con las que las mujeres hacen referencia a distintos campos y procesos, entre los cuales está su escolaridad:

Del colegio... Sí, yo tenía muchas ansias de estudiar, eso me soñaba ¿no?, con... o sea medicina, medicina yo soñaba, estudiar medicina, yo quiero estudiar medicina, quiero curar a las personas, hacer sanar. Eso era mi intención de mí. Y a veces ¿no?, un poco también me desanimé porque uno de mis primos ha sufrido un esto, una enfermedad, no sé, como un accidente, algo así y necesitaba sangre, entonces yo tenía ese corazón ¿no?, por una persona yo puedo dar lo que tengo, aunque más mucho lo que más me cueste ¿no?, y he dado mi sangre, entonces necesitaba harta sangre para su operación, entonces yo le donado mi sangre entonces desde esa fecha me sentí débil, ¡débil me sentía! Y cuando estudiaba también todavía me he presentado en un instituto así en particular, de repente puedo estudiar en ese instituto diciendo porque ya me sentí débil ya entonces ya no pude (madre de familia, Pampamarca).

Aunque no están reconocidos como tales, los saberes femeninos y el papel que desempeñan en la producción y reproducción de las poblaciones visitadas, son espacios de agencia para las mujeres. Esto les permite negociar, participar en

⁶ Conversación personal.

⁷ Conversación personal.

la toma de decisiones en el hogar y en el espacio público —aunque en este la presencia mayoritaria y las voces hegemónicas sean de hombres.

Los docentes frente a los saberes previos

En la mayoría de los testimonios, la relación que se establece entre docentes y padres/madres de familia es funcional a los requerimientos de la institución educativa⁸. Son muy pocos los docentes que reconocen en padres y madres de familia conocimientos, habilidades, saberes dignos de ser incorporados en la malla curricular. Los padres/madres deben cumplir un rol subsidiario reproduciendo en la casa un espacio escolar necesario para las “tareas”:

Nos piden que nosotros tenemos que apoyar a nuestros hijos en hacer cumplir las tareas, mandar de repente temprano, a la hora exacta y de repente mandar aseados... Más que todo son las acciones que nos piden como apoyo (padre de familia, Canas).

Este tipo de vínculo instrumental de docentes a padres y madres pone de manifiesto la ausencia de un reconocimiento y de la falta de inclusión de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Por el contrario, por la manera en que estas prácticas se llevan a cabo, los niños/niñas aprenden a des-conocer los saberes de sus progenitores los cuales no son ni importantes ni valiosos. En un esfuerzo por sistematizar los discursos de los/las docentes sobre los saberes previos, hemos encontrado cuatro tipos:

1. *Tolerancia*. Se sabe que existen saberes en los/las niñas pero no se incluyen de manera sistemática en el currículo pues no se consideran relevantes para el aprendizaje. Usualmente se incorporan tangencialmente en espacios extracurriculares.

2. *Negación*. Tanto los docentes como los niños/niñas y también los padres y madres de familia niegan los saberes que tienen. No los reconocen como

tales. En la mayoría de los casos se debe a que “no saben cómo enseña la escuela” o la manera en que “debe hacerse”.

3. *Forclusión*⁹. Tomamos el concepto de *forclusión*, de origen psicoanalítico, para aludir a un proceso inconsciente de negación de saberes. La “forclusión” supone que un sujeto no percibe un objeto que está en su campo visual y, por lo tanto, es incapaz de nombrarlo

4. *Reconocimiento*. A pesar de no ser la mayoría hemos encontrado docentes y que están en un proceso de reflexión sobre los saberes previos. En líneas generales, se utiliza la frase “saberes previos” para dar cuenta de hechos o datos locales (como plantas, animales de la zona) y se reconoce la necesidad de incluirlos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula:

“Lo que es cierto también es que hay muchos de nosotros -me voy a incluir- que no estamos manejando bien ese proceso de diversificación... realmente a veces seguimos pensando que lo que viene de Lima es lo máximo de repente, es lo único ¿no?, pero creo que no es así, ¿no? Entonces nosotros, nuestra responsabilidad como maestros, creo que nos falta investigar más, sistematizar el conjunto de nuestras experiencias, costumbres y hechos de esta zona para comprenderlos, incorporarlos realmente ¿no? (docente, Canas, 27 años de edad)

Para concluir queremos señalar la importancia de que la escuela incluya de manera activa los saberes de las comunidades en las que se inserta. Se trata de saberes-otros que deben ser reconocidos como válidos y con los cuales es preciso establecer un diálogo que permita a construcción de una sociedad que incluya efectivamente- y no sólo de manera cuantitativa- a estas poblaciones.

⁸ Para la mayoría de docentes entrevistados el rol de los padres/madres de familia se debe centrar en apoyar al maestro en lo que él les pide.

⁹ Agradecemos a Tesania Velásquez por su contribución en la elaboración de este concepto.

Bibliografía

- Anderson, Jeanine y Christina Herencia. *La imagen de la mujer y del varón en los*
- Butler, Judith. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México D.F.: Paidós, 2001.
- Butler, Judith. *Undoing Gender*. Nueva York y Londres: Routledge, 2004.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación. *Informe Final*. Lima: CVR, 2003.
- Córdova, Gavina. "No le enseñan las cosas para pasar la vida, solo le enseñan a leer y escribir. Reflexiones sobre la escuela". www.utexas.edu/cola/lillas/centers/claspo/spanish/pueblosindgponencias.htm, 2004.
- Córdova, Luciana. "(Re)Definiendo identidades: mujeres campesinas, organización y desarrollo". www.utexas.edu/cola/lillas/centers/claspo/spanish/pueblosindgponencias.htm, 2004.
- Escobar, Arturo. "Worlds and Knowledges Otherwise: The Latin American Amsterdam modernity/coloniality Research Program". Cuadernos del CEDLA (), N.º 16, 2004. Versión revisada de la ponencia presentada en el Tercer Congreso Internacional de Latinoamericanistas en Europa, Amsterdam, julio 3-6, 2002.
- Mc Laren, Peter. *Pedagogía, identidad y poder. Los educandos frente al multiculturalismo*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones, 2003.
- Moreira, Marco Antonio. *El aprendizaje significativo según la teoría de Ausubel*. En: Pontificia Universidad Católica del Perú. *Programa de capacitación docente – verano 2004*. Lima: PUCP, 2004.
- Muñoz, Fanni, José Luis Rosales y Patricia Ruiz-Bravo. "¿La igualdad del otro carente? Género, equidad y reconocimiento en las políticas educativas peruanas". Ponencia presentada en el Seminario "Equidad, Desarrollo y Políticas Educativas", Octubre del 2005, mimeo.
- Muñoz, Fanni; Patricia Ruiz-Bravo y José Luis Rosales. *Reforma educativa y género. Un estado de situación en Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Informe de Investigación. Lima: PUCP, 2005 (mimeo).
- Neira, Eloy. "Del silencio a la acción". Informe de Evaluación. Iquitos-Lima: Minga Perú, Fundación Ford, 2001.
- Oxa, Justo. "(Des) encuentros entre la oralidad y la lectoescritura en las niñas y niños de la comunidad de Huantura". Informe de investigación. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, Facultad de Educación, 2005.
- Portocarrero, Gonzalo. "Hacia una (re)construcción de un concepto de cultura y de crítica cultural". En: *Rostros criollos del mal. Cultura y transgresión en la sociedad peruana*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.
- Quijano, Aníbal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Lander, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Bs. As.: CLACSO, 2000, pp. 201-246.
- Ruiz-Bravo, Patricia. *Identidades femeninas, cultura y desarrollo. Un estudio comparativo en el medio rural peruano*. Tesis doctoral. Lovaina: Université Catholique de Louvain, 2003.
- Tovar, Teresa. *Las Mujeres Están Queriendo Igualarse. Género en la Escuela*. Lima: TAREA, 1997.
- Tovar, Teresa. *Sin querer queriendo. Cultura docente y género*. Lima: TAREA, 1998.

V ENCUESTRO INTERNACIONAL FÓRUM PAULO FREIRE
Instituto Paulo Freire de Espanha
Sendas de Freire: Opressões, Resistências Y Emancipaciones En Nuevo Paradigma De Vida

Círculo de cultura: Globalización, trabajo e identidades

Título: Trabalho Docente, Gênero e Questões Nascentes: Fios e bordados Que Se Costuram

Reis, Maria Amelia Reis (FCT/UC-PT)¹ (asouzareis@fpce.uc.pt)

& *Rabelo, Amanda* (FCT/UA-PT)² (arabelo@ce.ua.pt)

Resumo: Penetrar a dimensão dos poderes e saberes que envolvem as subjetividades que se constroem nos possibilitou reencontrar Paulo Freire e a importância de suas análises políticas que colocam a educação como uma experiência histórica singular marcada pela relação de cada um consigo mesmo, com o outro e com as políticas do Estado na progressiva emergência da subjetividade e das representações que emergem das várias formações discursivas. Trazer ao debate as escolhas pelo trabalho docente em sua tessitura com as questões de gênero como lugar onde se entrelaçam fios que se costuram a todo um conjunto de técnicas de fabricação de sujeitos, homens e mulheres, nos possibilitou compreender que o lugar das escolhas é também uma opção histórica marcada pelas práticas discursivas e não-discursivas que nos constroem para ser o que somos e dizermos o que dizemos. Com o objetivo de desvendar as forças que nos constituíram como sujeitos de verdade capazes de fazer opções de trabalho profissional, sem nos darmos conta das contingências que nos colocam os discursos e as imagens representadas se coloca a problematização Que processos nos assujeitam como homens e mulheres de acordo com toda uma maquinaria formadora de sujeitos presos a uma racionalidade que se exprime como única e soberana? Pretendemos que esse texto em toda sua simplicidade, se configure como um instrumento de novas experiências investigativas sob o temática anunciada de forma a que se problematizem novas questões e que emerjam novos instituintes.

Palavras-chave: trabalho – docência – gênero - atualidade

¹ Profa Dra do Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Em Pós-Doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Coimbra/PT, com financiamento da Fundação de Ciência e Tecnologia FCT-MCT/PT .

² Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro - com financiamento da Fundação de Ciência e Tecnologia FCT-MCT/PT

Aproximações

Em tempo de tanta incerteza e desesperança, em que modelos econômicos se esforçam para continuidade de seus propósitos, colocando populações inteiras à beira do colapso de suas últimas afirmações humanas, o direito ao trabalho/emprego como fonte única, ainda pensada, de satisfação das necessidades básicas da existência. Espaços e tempos onde as crises se acirram na crítica ao modelo que se esgota, torna-se difícil, quase impossível, ao homem garantir sua inteireza: em suas crenças, em seus valores, em seus anseios e desejos, em seus próprios limites. Todavia, é neste cenário em que a ética coloca-se como ponta de lança às possibilidades de liberdade se faz importante lembrar Paulo Freire e seus convites: ao diálogo, à esperança, à mobilização, ao amor e prazer de ensinar e aprender, de conquistar o mundo da amorosidade e da indignação face às diversas formas de miséria humana.

Num tempo em que o Mal é o grande tema, em que a violência, o medo e o desamparo são ingredientes constantes do nosso cotidiano, onde a corrupção e as diversas formas de violência se tornaram lugares comum em nosso dia a dia, o educador Paulo Freire, militante e político, vem ao nosso encontro para lembrarmo-nos através da memória de sua trajetória de vida, o sentido da conscientização e da necessidade da práxis coletiva enquanto teoria do conhecimento e a sua metodologia como filosofia de educação.

O reencontro com o mestre da esperança, nesta comunicação, se dará como um libelo ao desafio de poder romper com cânones e verdades tidas como definitivas que, ainda, impregnam a academia e recuperar do trabalho o seu sentido mais profundo, o sentido da vida. Por isso, investir aqui nas teses de Michel Foucault para demonstrar a importância dos fios a desfilar e dos bordados a costurar entre formação, gênero e as questões que desabrocham nesse século XXI, entre dúvidas e esperanças.

Assim, nos perguntamos: Que processos, que forças têm se constituído como formadores de identidades de gênero capazes de conduzir pessoas ao exercício profissional com as práticas educativas escolares? Se as mulheres constituem massivamente o trabalho educativo nas escolas, onde estarão os homens e suas possibilidades de encontrarem-se diante do ofício de ensinar crianças? Como se tem movimentado o relógio do tempo, as voltas e reviradas do mundo do trabalho e da vida em nossa sociedade contemporânea, altamente globalizada, mas nem por isso totalmente desterritorializada para estimular escolhas inovadoras?

Ao considerar o caráter pedagógico de toda uma obra e vida de educador que não temeu o isolamento por suas idéias e que se fez educador educando, se fazendo sujeito de um processo em que o discurso da prática é profundamente coerente com a prática de seu discurso, ficam indagações que nós, professores, teimamos fazer, uns aos outros e colocarmos a nós mesmos. Como praticar a justiça nas relações pedagógicas? Que processos, que forças nos impedem de sermos mais político e menos técnicos, mais amorosos e menos agressivos no o processo educativo? Como ensinar e aprender a partir de uma visão de homem que é integral, político, com sentimentos e emoções? Tais indagações nos levam a problematizar a possibilidade de novas e atuais forças em meio às estratégias que asseguram a globalização, que não se dá apenas no âmbito da economia e das finanças, mas nas várias dimensões do cultural em toda sua pluralidade?

Certamente, também estas eram indagações que se fazia Paulo Freire em suas imersões aos mais longínquos lugares, cá entre nós e alhures, levando ao povo a necessidade da conquista da palavra e da escrita, criando ações pedagógicas humanizantes (não só humanistas) que se incorporassem a uma pedagogia da revolução e da liberdade. Não uma pedagogia da opressão da qual se ocupou Michel Foucault em suas teses para desconstruí-la entendendo-a como produto de discursos que constroem

na dimensão das relações de poder e como estas demarcam o lugar dos saberes e dos assujeitamentos.

Por essa via conduziremos nossas reflexões sobre a problematização anunciada, caminhando pela via da liberdade metodológica sem nos preocuparmos em mantermos intactos os cânones disciplinares das ciências tradicionais, pois consideramos nosso campo de investigações como semovível, altamente disputado e contestado pelas forças que determinam sermos isso ou aquilo, agirmos desse ou daquele modo, mas sempre atendendo a interesses exteriores a nós mesmos.

Poderes, saberes e as tramas na construção dos assujeitamentos

Emoção, amor, prazer, paixão, partilha... são palavras que enunciam sentimentos que se ligam ao *Eros* como *vontade intensa, força vital e desejo*. Enunciações paradigmáticas repletas de sentidos e significações que instituem discursividades construídas historicamente, atribuídas a alguma autoridade para falar, mas que ao se deslocarem em cada época e espaços sociais específicos, se dobram e desdobram constituindo novos sentidos e forças que passam a integrar novas redes de saberes que conferem aos indivíduos novas perspectivas de serem os que são.

Tudo em nós, em nosso *Eros* primal começa muito cedo. Inicia-se quando começamos a aprender a viver, pois aprendemos a viver aprendendo a amar. Ao menos no começo da vida, a urgência que busca satisfação e o desejo de prazer é a primeira referência do conhecimento. Visto assim, desta maneira, o *Eros* e a sexualidade que a partir dele se expressa é a primeira condição ou força para a aprendizagem, ou seja, sem *Eros*, sem sexualidade, sem prazer, não haveria o desejo de aprender ou ensinar (REIS, 2002).

A educação, que começa na busca incessante da satisfação de nossas urgências e desejos imediatos, postos em diálogo com idéias, desejos e vontades de outras pessoas movimenta-nos entre o aprender a amar e o amar o aprender. Assim, o *Eros/sexualidade* é central e nuclear aos movimentos de subjetivação que nos fazem tornar cidadãos e cidadãs na criação/recriação de um eu (nós) capaz de construir as condições propícias às defesas, às lutas e às conquistas, sentindo de forma apaixonada a realidade que nos envolve e aos outros, a partir das experiências de aprender a amar e de fazer dessa aprendizagem do amar, o amor por aprender. Entretanto, como nos afastamos desse “ideal romântico” de sermos homem ou mulher? Que processos nos assujeitam como homens e mulheres de acordo com toda uma maquinaria formadora de sujeitos presos a uma racionalidade que se exprime como única e soberana?

O desfiar dos fios

Vamos buscar nas teses de Michel Foucault algumas referências explicativas para a constituição desse sujeito de verdades, produto de discursos múltiplos e variados que se objetivam nas práticas de poder e que o esmiuça em seus mínimos detalhes para discipliná-lo, não sem resistências, mas dispô-los na ordem dos discursos e no discurso da ordem.

O poder não nasce com a constituição dos Estados Modernos, ele é muito anterior a ele, pois sempre existiu principalmente focado na relação entre o mais forte e o mais fraco. Com a Modernidade ele surge sob a forma de poder disciplinar, com suas estratégias calcadas nas práticas de vigilância que retiram do poder do soberano suas impossibilidades de vigiar a todos. Forma de transmutação entre os poderes existentes, o pastoral que se institucionaliza nas práticas cristãs medievais em sua verticalidade como individualizante, sacrificial, salvacionista, detalhista e o poder soberano que por

não valer-se da mesma lógica do primeiro a ele se entrega de modo a se cumprir com a dominação das massas, é o poder disciplinar que nos vai conduzir pelas técnicas que engendra às sutilezas desse poder pulverizado.

Os séculos XVII e XVIII, são profícuos no engendramento dessas novas técnicas que se centralizam sobre os corpos das pessoas e que carregam em si efeitos no âmbito da macropolítica e da economia em suas transformações. Toda uma tecnologia passa a se ocupar dos espaços e dos tempos individuais, ordenando-os, classificando-os, distribuindo-os, selecionando-os, seriando-os, permitindo a uns poucos “saberem muito” sobre todos. Esse panoptismo realizou-se sobremaneira em todas as instituições modernas, em seus mínimos detalhes, quer nas prisões, nos hospitais, nos asilos, nas fábricas, quartéis ou escolas trazendo como produtos indispensáveis o poder disciplinar e suas técnicas e o poder estatal em suas políticas de ação no controle das massas.

Nesse quadro de referência em que um conjunto de modos de sujeição se aplica aos corpos e vidas humanas, surge as grandes estratégias do biopoder como produtor de efeitos sobre os múltiplos e plurais saberes sobre a sexualidade e sobre as condições de género como condições de aplicabilidade que passam por duas vias de apropriação de saberes: uma pela *scientia sexualis* e outra pela *ars erótica* (Foucault, 1994). Se para esta prevalecia a preocupação com o prazer e a construção da subjetividade, com a primeira, a ênfase se dá no discurso científico e na preocupação com a reprodução, afirmando-se o lugar do biológico e da medicina e seus discursos, na disciplinação dos corpos quer de homens ou mulheres e crianças.

Foucault nos alerta que progressivamente o discurso médico-biológico se torna pedagógico na medida em que sob a capa da repressão e do silêncio passa a ser exaustivamente falado na escola a partir da vigilância constante da criança, do seu

confinamento nas escolas internas, na separação entre os sexos, na própria arquitetura escolar e no combate sem tréguas à masturbação.

Os modos de atuação das formas disciplinares e controlistas sobre a sexualidade humana, se aplicam duplamente: por um lado se realiza como uma biopolítica da espécie humana e de outro lado, concretiza o controle coletivo a partir do conceito de população que surge para dar conta de um biopoder que se amplia de modo a descrever com mais minúcias esse corpo, agora quantificando-os sob formas variadas, tais como: índices de mortalidade, natalidade, morbidade, longevidade, etc. encerrando-se nele a produção de múltiplos saberes para prever o futuro.

Como múltiplas são as formas de dominação que se exercem sobre as sociedades, em todas as direções e sentidos, múltiplas também são as sujeições que tornam funcionais, ao corpos, individual e social. Nesse sentido, o Estado, diferente do pensamento hobbesiano, não é o lugar único e onipotente de toda uma geração e articulações do poder geral e amplo, ele é, podemos dizer, uma matriz de individualização a partir da qual cada um de nós vai construindo sua subjetividade em suas vivências e práticas sociais. Ou seja, o poder se exerce *no* estado e se legitima sob o amparo das instituições estatais, locus de articulação entre os saberes, poderes e a produção da economia no mundo do trabalho.

Esse sujeito moderno, ainda presentificado em cada um de nós em pleno século XXI, ainda entendido por muitos como objeto de influências externas e manipuladoras, é de fato também, produto do caráter arbitrário e opressor dessas mesmas influências que se materializam no mundo das idéias e dos conceitos formulados sobre as coisas a partir de imagens e representações que encobrem seu próprio caráter naturalizador e que faz com que os sujeitos acreditem que suas incapacidades são naturais e não algo construído social e culturalmente ao longo de todo um processo histórico. Assim,

podemos ainda arguir: de onde procede a idéia de um homem livre, autônomo e singular atualmente enfatizada pelos modelos globalizadores e neoliberais assistidos? De que liberdade ainda falamos? Liberdades de escolhas e liberdades para quem?

Ressaltamos que estudos sob o amparo de uma perspectiva arqueológica foucaultiana como as pesquisas de Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria(1991), *A Maquinaria escolar*, nos mostra como a escola e a educação que por ela perspassa foi a instituição que mais disseminou a articulação íntima entre saber e poder. Saberes e poderes ainda ativos em nossas sociedades contemporâneas a instituir o sujeito e seus modos de sujeição.

Subjetividades que se constróem e escolha da profissão docente

Como explicar a gênese (não idéias primeiras) histórica da concepção de que a mulher deve cuidar dos infantes por serem meigas e amorosas, quase mães de seus alunos e os homens, por serem agressivos não devem expor-se a esses cuidados?

Idéias como estas deixam evidentes as marcas modernas da transcendentalização que ainda se submetem os sujeitos, entendidos como uma entidade anterior e acima da sua própria história. Nos jogos dos poderes que nos são impostos Foucault vai demonstrar de que formas e sob quais processos os sujeitos de verdade se instituem, assim apontar três modos de subjetivação: (a) a objetivação dos sujeitos nos campos dos saberes, presente nos trabalhos que realizou no âmbito da sua arqueologia, que mapeia e descreve; (b) a objetivação dos sujeitos no campo dos poderes, desafios de sua genealogia; (c) a subjetivação que se dá no âmbito do indivíduo que pensa e trabalha o ser consigo, seus registros no campo da ética de si por si mesmo.

Pelo exposto se pode inferir que as próprias escolhas dos sujeitos estão imersas no vetor de sua historicidade, ou seja, aquilo que ele pensou, a que ele chegou, aquilo

que coloca em discurso são efeitos das várias discursividades que o envolvem e que o foram constituindo, por isso, a importância de desatar os fios desses bordados construídos, para que uma vez, descritos e problematizados possam ser reveladores desse sujeito.

Representações e questões nascentes

Na perspectiva dos autores ligados aos estudos culturais a representação é produzida e não preexistente no mundo enquanto verdade. Ela é criada socialmente através de relações de poder que são estabelecidas. Silva (2002) destaca que o conceito de representação se associa ao conceito de “discurso” presente nas teses foucaultianas como fenômeno capaz de designar e criar coisas. Além de registrar, manifesta-se enquanto práticas que formam os objetos de que falam. Para ele, os signos criam sentidos com efeito de “verdade” se situando em campos estratégicos de poder. Todavia, acredita que a análise cultural não pretende restabelecer a verdade “escondida” pela representação, mas tornar visíveis as relações de poder envolvidas no processo de representação.

Yudice (2004) destaca que os sujeitos têm sido destituídos do poder de contar sua própria história, transformados em objetos representados, mas “*é tomando posse dos instrumentos produtores de imagem e de enquadramento que se pode desfiar a verdade das representações*” e, poder chegar às profundidades onde se escondem as materialidades discursivas.

Como as representações são processos intimamente articulados ao poder constituem também as imagens que se projetam da diferenciação sexual indicando-nos que as representações da mulher professora são construídas e também difundidas pelos homens e vice-versa. São representações circulantes que por oferecerem sentido

contribuem para a formação de modos de pensar e refletir sobre suas escolhas na profissão docente.

As representações generificadas são transmitidas desde a infância e fruto das tradições de diversos e múltiplos grupos socio-culturais, desta forma a representação de que a mulher é ideal para o magistério dos pequeninos vem acompanhada de várias representações periféricas como a da professora solteirona, da tia quase mãe, imagens sempre correlacionadas com as tarefas do lar e com os cuidados. Idéias e imagens que legitimam a entrega da mulher ao magistério como doação e sem preocupação com seu salário (Louro, 2000).

As representações concordantes e contraditórias são importantes para analisar os fatores impulsionadores das escolhas dos professores e para perceber a aquisição ou negação das crenças, valores, hábitos e significados provenientes do social representado.

Se reconhecemos que a partir da educação não só se transmite, mas também se constróem representações e que não elas **a realidade em si**, por serem mutáveis e passíveis de se construir, desconstruir e reconstruir-se, num processo constante, que age de várias formas, com diferentes velocidades. no mundo globalizado e pleno em imagens, será possível investigando a realidade da qual falamos e que já se faz sentir, que questões nascentes, ainda que embrionárias começam a evidenciar-se indicando que nos jogos dos poderes e saberes muitas inversões são possíveis dadas as condições que nos são impostas e que nos trazem como possibilidades de liberdade a idéia de uma nova ética que passa pelo governo de nós mesmos por nós mesmos e superação de realidades cristalizadas de um mundo não edificante.

BIBLIOGRAFIA

FREIRE,P. *A Educação na Cidade*, São Paulo:Cortez, 1991.

- _____. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993
- _____. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- _____. *Papel da Educação na Humanização*. Revista Paz e Terra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- _____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- _____. *Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- _____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I- a vontade de saber*, trd. Albuquerque & Guilhon, Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1988, 7ª
- _____. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Arqueologia Do Saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal Ed, 1979. 7ª Ed.
- _____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- GIROUX, H., & McLaren, P. (1996). Por uma Pedagogia Crítica da Representação. In T. T. d. Silva & A. F. Moreira (Eds.), *Territórios Contestados* (pp. 144-158). Petrópolis: Ed. Vozes.
- LOURO, G. L. (2000). *Currículo, Gênero e Sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, T. T. d. (2002). A poética e a política do currículo como representação, *Educação on-line*.
- YÚDICE, G. (2004). *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

PAULO FREIRE Y LOS ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL – Alejandro Barranquero (Universidad de Málaga)

1. ¿QUÉ ES LA COMUNICACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL?

Pese a su extensa difusión en otros contextos geográficos (Asia, África, Latinoamérica, etc.), el campo de la “comunicación para el cambio social” es prácticamente desconocido en nuestro país. No hay ningún estudio que aborde en profundidad estas cuestiones y los que lo hacen siguen adoleciendo de una acusada imprecisión conceptual y metodológica. Por otro lado, los conocimientos y destrezas manejados en el ámbito siguen siendo infrautilizados por parte de organizaciones y colectivos comprometidos con el desarrollo.

Pero, ¿a qué hacemos referencia cuando vinculamos estas dos nociones?; ¿qué es exactamente la comunicación para el cambio social?; ¿cuáles son las causas de este desconocimiento generalizado en Occidente?

Desde los años 40, un sinnúmero de investigaciones realizadas en diferentes países del mundo han evidenciado que existen vínculos comprobables entre el desarrollo de un grupo humano y la comunicación. Así, toda acción o programa de desarrollo implica una forma de entender la comunicación y cualquier proceso comunicativo está conectado a su vez a un tipo de transformación.

Sin embargo, hay grandes diferencias a la hora de planificar estos procesos. Y son precisamente estos desacuerdos los que han impulsado el avance de la disciplina hasta su momento actual.

El campo se comenzó a gestar a finales de los años cincuenta en EE.UU. en el concierto de la reconstrucción del mundo durante la post-guerra, a partir de la obra pionera de Everett Rogers, Daniel Lerner o Wilbur Schramm, los principales teóricos del

denominado paradigma “dominante” o “modernizador” de la comunicación para el cambio social. Por primera vez, la comunicación se concebía como un instrumento capaz de ayudar a los países más “rezagados” sobre las bases del crecimiento económico, la construcción nacional y el cambio de actitudes individuales a favor del progreso y la técnica.

Pocos años después de su puesta en marcha, las concepciones modernizadoras desvelaron múltiples insuficiencias. La perspectiva teórica y metodológica resultaba ser incompleta, esencialista e “interesada”. Buena parte de los programas habían incurrido en una irresoluble paradoja: en vez de desarrollo, las acciones reproducían, e incluso acrecentaban, la situación de dependencia de las regiones y grupos humanos más desfavorecidos¹.

La revisión del paradigma se gestó precisamente en las propias regiones “en desarrollo”, principalmente en Latinoamérica, en un contexto histórico, el de los años 70, muy fértil para las ideas de dependencia y liberación. Autores como Paulo Freire, Luis Ramiro Beltrán, Orlando Fals Borda o Juan Díaz Bordenave, ayudaron a reconducir la perspectiva “dominante” inicial, hacia presupuestos más complejos, privilegiando lo participativo, lo dialógico, el carácter endógeno y “procesual” del cambio social o la función democratizadora de la comunicación.

Actualmente, existen tantos acercamientos al ámbito como autores, escuelas y perspectivas. Pero, pese a que no hay una definición universalmente válida sobre su naturaleza, en los últimos años hay un cierto consenso a la hora de privilegiar la noción de “comunicación para el cambio social”, dado el cuestionamiento que ha sufrido el concepto de “desarrollo” (Latouche, 1986). Según el Consorcio de la Comunicación para el Cambio Social, esta se entiende como “un proceso de diálogo público y privado

¹ La finalidad última de muchos de estos programas era eminentemente económica, vinculada al interés del patrocinador concreto. Se trataba de promover mejoras estructurales en las regiones como un instrumento más de expansión del sistema capitalista: intentar “desarrollar” un país para la búsqueda de mano de obra, materias primas y nuevos contextos en los que situar los excedentes de la producción occidentales en plena posguerra mundial.

a partir del cual las gentes deciden quiénes son, cuáles son sus aspiraciones, qué es lo que necesitan y como pueden administrar colectivamente para alcanzar sus metas y mejorar sus vidas” (CFSC, 1999)²; es decir, son los propios grupos humanos quienes deben decidir de forma autónoma sobre su devenir, a través de un proceso comunicativo que genere negociación participativa, conocimiento y acción.

Por desgracia, el campo se sigue considerando un dominio exclusivo de los países del mal denominado Tercer Mundo, pese a que cada vez existe un mayor acuerdo (Wilkins, 2000) a la hora de aplicar sus conocimientos y metodologías en contextos occidentales, que no por altamente industrializados son más “desarrollados” en el sentido estrictamente humano.

2. PAULO FREIRE Y EL PARADIGMA PARTICIPATIVO DE LA COMUNICACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL

En la literatura reciente, existe un cierto consenso al considerar a Paulo Freire (1921-1997) como una de las principales inspiraciones de los estudios de la comunicación para el desarrollo, especialmente por su contribución pionera a la conformación del “paradigma participativo”, también denominado de la “multiplicidad en un mundo único -*multiplicity in one world*- (Servaes, 1999) o “comunicación para otro desarrollo” (Alfaro, 1993). Pero conviene analizar los rasgos que determinan su posición hegemónica en el “campo”³:

1-. La obra del brasileño, pese a su orientación pedagógica, ha influido poderosamente en la comunicación. Su pensamiento se ha utilizado de forma extensa en el área de la comunicación/educación (comunicación educativa, pedagogía de la comunicación,

² Concepto surgido en el seno de la Fundación Rockefeller, en un conjunto de reuniones celebradas a finales de la década de los noventa (Bellagio, 1997 y Ciudad del Cabo, 1998) y que hoy hace suyo el Consorcio de la Comunicación para el Cambio Social.

³ Bourdieu (2000) sostiene que para conquistar la mayor objetividad posible en investigación conviene deconstruir la posición del analista social, lo que requiere, según él, la adquisición de conciencia de las coordenadas sociales (de clase, sexo y etnia) del investigador y de la posición que éste ocupa en el campo académico.

educación para los medios, etc.), de la que es considerado artífice (ver Masterman, 1994), la folk-comunicación o la comunicación popular y alternativa, etc.

2-. Freire converge con el carácter trans-disciplinar, holístico y comparado de la investigación y acción en comunicación para el desarrollo, ya que sus propios escritos suponen una trasgresión de los límites tradicionales establecidos entre disciplinas y hacen de intermediarios de conocimientos que, por regla general, se encuentran encerrados en compartimentos estancos.

3-. El brasileño no atendió explícitamente a los medios de comunicación masivos, como al proceso pedagógico de la comunicación humana y al uso de los medios populares como instrumentos educativos. Sin embargo, dada la amplitud de sus reflexiones, su obra se emplea para el estudio de los procesos masivos, grupales e interpersonales, todos ellos implicados en el transcurso del desarrollo.

4-. Como los principales precursores de la comunicación y el cambio social, sus puntos de partida son la praxis y el cambio social. Su obra está unida a la propia vivencia personal y a la construcción de un modelo dialéctico que parte de la propia experiencia para volver a ella, revertir en la misma y contribuir a modificar esta realidad.

La influencia del pedagogo en el ámbito es ya visible desde la década de los 60. Sin embargo, su proyección internacional data de finales de los ochenta, cuando la disciplina comienza a sistematizarse y a asentar su estatuto epistemológico (Servaes, 1989; Huesca, 1994; etc.). Si en un principio fueron los propios latinoamericanos los primeros en aplicar sus ideas, algunos de los pioneros de EE.UU. (entre ellos, Everett M. Rogers) reconocieron la vital influencia de Freire en la desestimación del paradigma modernizador hacia presupuestos más complejos.

Según Servaes (1999) en la actualidad conviven dos enfoques principales en el ámbito de la comunicación para el cambio social: la pedagogía dialógica de Paulo Freire y las

ideas de acceso, participación y autogestión articuladas en los debates de la UNESCO en los 70. Otros autores como Waisbord (2000), Huesca (1994, 1996), Gumucio (2001) o Thomas (1993) también atribuyen a Freire la dirección actual en los estudios de comunicación participativa. Y un interesante compendio de Richards, Thomas y Nain (2001), el único dedicado en su totalidad al análisis de la aportación freireana al campo, reseña el colosal impulso del pedagogo en la conformación de un paradigma interdisciplinar basado en la dialogicidad, la participación y la apropiación de la palabra por parte del pueblo. Haciendo balance, entre las principales aportaciones de Freire al ámbito se pueden destacar las siguientes⁴:

1-. Freire contribuye a desvelar que la comunicación (como la educación) nunca es neutra, sino intrínsecamente política. Ambas conducen a perpetuar o a alterar la estructura del sistema social: reproducción vs. cambio social; conservación vs. progreso. Cambiar el *statu quo* implica por parte del comunicador ser consciente del carácter domesticador o emancipador de su propia labor.

2. Su pensamiento es fundamental para la distinción conceptual, muy típica en Latinoamérica y en el ámbito de la comunicación para el desarrollo, entre información – acto vertical, de vía única, unidireccional, orientado a la transmisión y emisión de datos, ideas, emociones, habilidades, etc. y asimilable a la “educación bancaria/tradicional”-; y comunicación –proceso horizontal, de doble vía, bidireccional, “posible cuando entre los dos polos de la estructura relacional, rige una ley de bivalencia: todo transmisor puede ser receptor, todo receptor puede ser transmisor” (Pasquali, 1963)⁵ y base de la denominada “educación liberadora/emancipadora/concientizadora”-. Según Freire,

⁴ Entre las obras más significativas para conocer su aportación en este campo destacan: *La Educación como Práctica de la Libertad* (1969); *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural* (1970) y, sobre todo, *Pedagogía del Oprimido* (1969).

⁵ El concepto de comunicación se situaría entonces entre el “ser” y el “deber ser”; es decir, no hay que limitarse a hacer información, sino ir descubriendo las posibilidades de una auténtica comunicación. En este modelo desaparece entonces la noción de *feedback*, que privilegia a la fuente de información (en el sentido de que es ella quien escoge los contenidos, selecciona los medios o inicia el proceso de transmisión, mientras que el receptor sólo tiene capacidad para recibir la información y reaccionar, retroalimentando el proceso). Por otro lado, estas figuras de fuente y receptor son sustituidas por las de “interlocutor” o “emirec” (Cloutier), que representan que ambos elementos del proceso son al mismo tiempo emisores y receptores.

comunicación vendría a ser sinónimo de diálogo, una recuperación del sentido etimológico originario de la palabra (del latín *communis*): el proceso de compartir, de poner en común con otro. La noción se vincula a la idea de intersubjetividad, “otredad” y al pensamiento dialógico (Edmund Husserl, Martin Buber, Emmanuel Lévinas, Jürgen Habermas, Karl Otto Apel, Enrique Dussel, etc.), tan prolífico en el ámbito de las ciencias sociales contemporáneas.

3-. Frente a los modelos educativos/comunicativos tradicionales, basados en una estricta separación educador y educando, Freire postula una educación de doble flujo, crítica y liberadora, que permita al individuo salir del silencio, “pronunciar” su propio mundo y, por medio del conocimiento que genera la palabra, desarrollarse plenamente como ser humano. Clave de tal educación es una comunicación de doble vía basada en el diálogo libre, revelador y creativo, que, por sus características intrínsecas, contribuye a conciliar teoría y práctica, suscitar pensamiento dialéctico y generar “concientización” en el doble sentido pedagógico-político freireano: como “conocimiento” (o descubrimiento de la razón de las cosas) y como “conciencia” (de sí, del otro, de la realidad), siempre acompañada de acción transformadora y política. Es por ello que el diálogo libre es el único capaz de promover la capacidad crítica y el progreso del individuo y la sociedad hacia una existencia más digna y humana.

4-. Por su crítica al “imperialismo cultural” y a la “dependencia comunicativa”, Freire es considerado uno de los principales detonantes del cambio del paradigma modernizador al participativo. El brasileño fue uno de los primeros en censurar el “extensionismo” (en terminología freireana), aquellos programas de desarrollo de tinte “modernizador” o “difusionista” que tanta difusión tuvieron en América Latina durante los años 50 y 60. En su texto *¿Comunicación o Extensión?*, Freire los censura por estar impuestos desde el exterior como instrumentos de “invasión cultural” de los poderosos

sobre los más pobres, orientados a la transmisión forzosa de valores foráneos, a fin de perpetuar la estructura desequilibrada del sistema. Les recrimina su carácter descontextualizado y etnocéntrico; su enfoque de emisor; y el sesgo psicologista-behaviourista de muchos de ellos.

5-. El brasileño también ayuda a desentrañar la compleja red que entrelaza los procesos de comunicación y cambio social. Comparando los programas de desarrollo “extensionistas” con la “educación bancaria”, observa que ambos están basados en una concepción de la comunicación similar -no dialógica y antidemocrática-, que limita su finalidad performativa. A cambio, postula la conformación de un nuevo modelo de desarrollo, autónomo, endógeno y basado en la dialogicidad, la participación y la apropiación de los propios recursos parte del pueblo. Su obra también es fundamental para descubrir que la raíz del subdesarrollo y la pobreza subyace en buena medida en la comunicación y la cultura -no sólo en la base material, propia de la ortodoxia marxista-. A decir de Freire, los problemas del Tercer Mundo son, en buena parte, problemas de comunicación.

6-. Por otro lado, el pensador plantea nuevas categorías en las que fundamentar un modelo diferente, participativo, de comunicación para el cambio social:

-La importancia del acceso, la participación y apropiación de los procesos comunicativos por parte de los propios actores implicados.

-El concepto de “concientización”, o conocimiento liberador, desde su doble perspectiva pedagógico-cognitiva y político-moral, como horizonte último de la comunicación y el cambio social.

-La importancia de la diversidad y pertinencia cultural en las acciones del desarrollo.

Freire ayuda a entender que el proceso de comunicación debe legitimarse atendiendo a

las particularidades de cada contexto cultural y su saber ancestral -lengua, religión, historia común, mitos-símbolos, etc.-.

-El valor del “otro”, el igual con quien intercambiamos nuestras acciones desinteresadamente.

-La trascendencia de la praxis, conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables: reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.

-El propio concepto de desarrollo. Freire comparte una concepción muy avanzada de la idea de cambio social, próxima a algunos análisis de la época –Gunnar Myrdal, Celso Furtado, etc.-: endógeno (desde dentro), contextualizado, integral –material y cultural-, “procesual”, a largo plazo, etc.

-El peso de lo local. La comunicación debe generar contenidos propios, basados en el saber popular acumulado durante generaciones y arraigado en las características culturales específicas de cada grupo concreto. Subyace en su pensamiento una idea de microescala y comunitarismo que ha determinado la focalización reducida de buena parte de las acciones de comunicación y desarrollo emprendidas desde entonces.

-La importancia de la comunicación interpersonal y los medios grupales en el proceso de transformación. En su pedagogía, Freire privilegia formas comunitarias de comunicación como canciones, teatro, radio de proximidad, vídeo, fotografías e imágenes de la vida local, etc., como punto de partida para reflexionar sobre los asuntos de la comunidad y promover la intervención del grupo. Los medios “pequeños” también ofrecen una oportunidad para acceder a la comunicación en regiones donde los medios son controlados en su totalidad por gobiernos y elites políticas y económicas. Por último, también ayudan a que sean los propios miembros de la colectividad, no los “profesionales” -que han de actuar sólo como “facilitadores”-, quienes deben estar a

cargo de los procesos de decisión y producción del proceso/medio/contenidos de la comunicación (apropiación).

-La importancia del vínculo entre educación y comunicación. Freire es uno de los primeros en descubrir esta ligazón inextricable: la comunicación constituye una manera de construir el saber, el modo de aprender o la forma de conocer; y, a su vez, en cualquier proceso educativo prevalece una forma de entender la comunicación, vertical/autoritaria vs. horizontal/liberadora.

5-. Sus instrumentos edu-comunicativos -el conocido “método Freire”, acciones con “medios de grupo”, “palabras generadoras”, etc.- contribuyen en la práctica a la formulación de metodologías innovadoras para la investigación, la educación popular o la comunicación social. Su concepción de la praxis (diálogo-reflexión-acción) y sus aportaciones instrumentales son inspiración fundamental de las metodologías de investigación-acción propias de las acciones de desarrollo, de experiencias de comunicación alternativa y popular y del diseño de estrategias culturales para la transformación.

Pese a los sesgos interpretativos y a la pérdida de vigencia de algunos de sus planteamientos⁶, el marco freireano sigue teniendo una vocación universal, ya que parte de lo micro, lo local e incluso lo interpersonal para adentrarse en lo global, lo intrincado, lo híbrido y complejo. Su obra tiene una fuerte impronta normativa y ética, sin que ninguno de estos rasgos pueda cuestionar su pertinencia científica o su prolífico carácter teórico: la obra de Freire ha inspirado, y seguirá haciéndolo, la investigación y práctica del desarrollo, tal vez ayudada por su carácter dinámico, sugerente, vivificante,

⁶Por ejemplo, su énfasis e incluso “fetichización” de los “medios grupales” frente a los masivos –y su falta de entendimiento del potencial emancipador de estos últimos-; o su insistencia en lo “popular” como herramienta fundamental y casi exclusiva de desarrollo; etc. Para avanzar en los sesgos interpretativos de la obra de Freire, conviene consultar el texto de Alfaro, 1990.

abierto a nuevas interpretaciones y a una posibilidad constante de verificación y falsación “dialógicas”.

3. BIBLIOGRAFÍA

ALFARO, Rosa M^a (1990): “¿Participación para qué? Un enfoque político de la participación en la comunicación popular”. *Diálogos de la Comunicación*. Nº 22. 59-78.

-(1993): *Una comunicación para otro desarrollo*. Lima: Calandria.

BOURDIEU, Pierre (2000): *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.

FREIRE, Paulo (1998): *Extensión y Comunicación*. Madrid: Siglo XXI Editores. [1^a ed. 1970]

-(1999): *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva. [1^a ed. 1969]

-(2002): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores. [1^a ed. 1970]

GUMUCIO-DAGRON, Alfonso (2001): *Haciendo olas: historias de comunicación participativa para el cambio social*. New York: The Rockefeller Foundation.

HUESCA, Robert (1994): “Tracing the History of Participatory Communication Approaches to Development: A Critical Appraisal”. En J. Mayo y J. Servaes (Eds.): *Approaches to Development Communication. An orientation and resource kit*. París: UNESCO.

-(1996): “From ‘Naming the World’ to Theorizing its Relationships: New Directions for Participatory Communication for Development”. *Media Development*, 2.

LATOCHE, Serge (1986): *Faut-il refuser le développement?* Paris: PUF.

MASTERMAN, Len (1994): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

PASQUALI, A. (1963): *Comunicación y cultura de masas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

SERVAES, Jan (1999): *Communication for development: One world, multiple cultures*. Creskill: Hampton Press.

RICHARDS, Michael, THOMAS, Pradip N. & NAIN, Zaharom (Eds.) (2001): *Communication and Development: The Freirean Connection*. New Jersey. Hampton Press, Inc.

THE ROCKEFELLER FOUNDATION (1999): "Communication and Social Change: A position paper and conference report". *Communication for Social Change Consortium. Publications*.

THOMAS, Pradip N. (1993): "Communication and development: Freirean cultural politics in a post-modern era". *PCR-Newsletter*, 1 (1) 2-3.

WAISBORD, Silvio (2000): *Family Tree of Theories, Methodologies and Strategies in Development Communication*. The Rockefeller Foundation.

WILKINS, Karin Gwinn (2000): "Accounting for power in development communication". En K.G. Wilkins (Ed.): *Redeveloping communication for social change: Theory, practice and power*. Lanham, MD: Rowman. Littlefield. 197-210.

(Eco)Pedagogia da esperança

Flávio Boleiz Júnior¹

A atualidade tem-se mostrado caótica e, conseqüentemente, incompreensível para a maioria das pessoas. A globalização capitalista vem acentuando a dominação, exploração e manipulação social por parte dos poderosos. A xenofobia, explícita em algumas regiões do Globo e dissimulada em outras aparentemente mais democráticas, destaca-se como uma grande chaga social. O desequilíbrio econômico generalizado, gerado pelas especulações de investidores que buscam enriquecer a qualquer custo, continua a fomentar a opressão econômica de, pelo menos, dois terços da população do nosso planeta, acentuando as distâncias entre ricos e pobres, no que Gaudêncio Frigoto (1995) nomina *Capitalismo Real*. Guerras localizadas levam sofrimento e crueldade a vários pontos de todos os continentes, enquanto que as reações terroristas geram medo e insegurança por toda parte. O predomínio generalizado do ideal capitalista consumista gera, descontroladamente, a destruição progressiva dos bens naturais. As relações entre as pessoas e entre as nações têm gerado exclusão social das minorias, desprezo às suas culturas e aos seus ideais, necessidades e dignidade.

Tantos problemas presentes no mundo contemporâneo, no mais das vezes, impedem vislumbrar, sequer, uma ponta de luz no fim do túnel sem causar a sensação de que aquilo que se vê é, faticamente, um trem vindo na contramão.

Toda essa conjuntura real dificulta, em muito, a assunção de uma postura de esperança, de confiança num devir de paz e equidade social. O pensamento neoliberal tem conseguido, a cada dia, incutir em nossas mentalidades a desesperança no formato de um

¹ Mestrando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Professor Universitário e Educador do Movimento pela Ecopedagogia.

programa que se prescreve no cotidiano de nossas relações sociais, e Paulo Freire nos ensina que

como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. (...) Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. (FREIRE, 1992, p. 10)

Tal alerta nos chama à reflexão com relação a nossas escolhas diante da profissão docente. Se acreditamos na importância do processo educativo para a transformação do mundo, não podemos admitir uma postura desesperançosa., pessimista ou fatalista.

Assumir-se como educador implica compromisso para consigo mesmo e para com os educandos. Compromisso realista, não ingênuo. O educador tem que ser uma pessoa que ame a sua condição humana e, por conseguinte, as novas gerações e, por extensão, diríamos, toda a humanidade. Por isso Hannah Arendt afirma que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.” (ARENDR, 1997, p. 229)

Diante da conjuntura social contemporânea, como se exerce a função de *educadores-sujeitos-amantes-da-condição-humana*? Como devem ser os nossos fazeres se desejamos estar engajados na busca de uma transformação social que garanta ao presente, às novas gerações, e a toda humanidade, melhores condições de vida, de igualdade, de justiça, de inclusão e inserção social; em uma palavra, *um outro mundo* mais humano?

Esta não é uma reflexão nova — “moderna” ou muito menos “pós-moderna”. Trata-se de questões pertinentes a todos os tempos — já presentes nas entrelinhas dos diálogos de Sócrates, retratados por Platão, há mais de dois milênios. São questionamentos latentes em nosso momento presente, incubados em nossas consciências desde tempos imemoráveis.

Talvez jamais tenha havido, em toda nossa história, uma necessidade tão grande de se encontrar respostas como na atualidade, que é fruto de tamanho domínio de opressores — que Paulo Freire nos ensinou que são aqueles que nos impedem de realizarmos nossa *vocação de ser mais*² — que vivemos sob a égide de valores de vida antropofágicos que a ideologia dominante vem disseminando de maneira hegemônica; pois as relações de poder, tal como se nos vêm apresentando, legitimam a expressão latina que sentencia nossa desumanidade: "*hominus lupus homini*"³. O ser humano vem se apresentando a seu semelhante como o mais temível e terrível de todos os predadores da natureza e de sua própria espécie. Destrói a natureza, destrói as relações interpessoais, destrói a cultura das minorias, destrói, enfim, a si mesmo.

Parece lógico que necessitamos buscar formas de reverter essa situação, de inverter esses valores, de construirmos uma *re-humanização* da espécie humana. Levando em conta nossa condição de docentes, como podemos contribuir para a valorização de paradigmas, atitudes e fazeres voltados para o estabelecimento de uma sustentabilidade mundial? Como ensinar a reverência à Terra e a cada um dos entes que formam sua grande comunidade de vida? Como trabalhar e ensinar uma outra maneira de relacionar-se, pautada no equilíbrio, na inserção social, na paz, no respeito indistinto e na liberdade para todos e para o todo?

Incomodados por esses pensamentos, nos vemos instados a refletir acerca de nossas próprias atitudes, de nossas práticas no cotidiano familiar, nos nossos fazeres profissionais e na nossa concepção do conceito tão desgastado — e ao mesmo tempo tão atual e necessário — que é o de *cidadania*. Faz parte de nossas atribuições de educadores, ensinar cidadania. Mas, nos perguntamos, que cidadania? Uma cidadania regionalista ou nacionalista? Uma cidadania que se traduza por obediência, por integração ao sistema, ao *status quo*? Ou nosso

² Paulo Freire nos diz: "A desumanização, que não se verifica apenas no que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*." (FREIRE, 2002, p. 30)

³ O homem é o lobo do homem.

compromisso se estabelece com uma cidadania envolvida com o todo, com cada ser humano vivente e por viver em nosso Planeta: algo que possamos afirmar como, de fato, uma cidadania planetária? Trata-se de decidirmos se desejamos assumir uma postura de compromisso para com todos os homens e mulheres, independentemente do lugar de onde vieram e de como compreendam ser melhor viver. Trata-se, enfim, novamente, de assumirmos nosso amor pela *condição de humanidade*.

A Carta da Ecopedagogia⁴ (UNESCO, 1999) têm-se referido à Terra como um *organismo vivo*, que age, reage e interage em consonância com estímulos que recebe de todo seu entorno universal — estímulos que vêm de fora — e outros que recebe de sua própria superfície, como consequência das ações levadas a cabo por seus habitantes. Se não há muito que fazer quanto aos estímulos externos, grande é a quantidade de ações que se pode implementar, desde já, no que diz respeito aos estímulos que nós lhe temos aplicado.

Já é senso comum que, ao falar-se em sustentabilidade e preservação ambiental, remeta-se o pensamento às ações que os governos, as empresas, as organizações não governamentais; podem e devem implementar como formas de combate à poluição, à destruição e degradação do mundo. De fato essas ações são importantes e necessárias, mas são muito pouco se desejamos construir um mundo diferente — como diz o lema do Fórum Social Mundial: *um outro mundo*.

Uma tomada consciente de postura diante da vida deve permear todas as ações de nosso dia-a-dia, desde as mais simples até as mais complexas. Ações que vão do banho mais rápido como forma de preservação de água e energia, até o engajamento em projetos de luta pela igualdade e a inclusão social das minorias de nossa sociedade próxima ou global. Engajamento que se não ocorre, esvazia a pressão para com a execução de ações por parte dos

4 A “Carta da Ecopedagogia” também é chamada de “Carta da Terra na Perspectiva da Educação”. Foi escrita coletivamente pelos participantes do Primeiro Encontro Internacional “A Carta da Terra na Perspectiva da Educação”, em São Paulo – SP, Brasil, de 23 a 26 de agosto de 1999; organizado pelo Instituto Paulo Freire com apoio do Conselho da Terra e da UNESCO-Brasil.

governos, empresas, organizações não governamentais; por deixarem de exprimir prioridade dentre os interesses da sociedade civil organizada.

A Carta da Ecopedagogia nos auxilia na reflexão a respeito de nossos fazeres, de nosso agir pessoal cotidiano em todos os lugares onde se desenrola nossa vida, ao alertar-nos para o fato de que as

Experiências cotidianas aparentemente insignificantes, como uma corrente de ar, um sopro de respiração, a água da manhã na face, fundamentam as relações consigo mesmo e com o mundo. A tomada de consciência dessa realidade é profundamente formadora. O meio ambiente forma tanto quanto ele é formado ou deformado. Precisamos de uma ecoformação para recuperarmos a consciência dessas experiências cotidianas. Na ânsia de dominar o mundo, elas correm o risco de desaparecer do nosso campo de consciência, se a relação que nos liga a ele for apenas uma relação de uso. (UNESCO, 1999, item 8)

Para o educador e a educadora a formação de cidadãos planetários deveria se constituir numa preocupação meio que *naturalizada*, a partir de sua conscientização. Em cada atividade da sala de aula ou de qualquer espaço educativo, se o que se deseja lograr é um devir harmonioso para toda a humanidade, o educador ou educadora não pode agir em contradição com seu respeito para com toda a humanidade e sua certeza na possibilidade de transformação do mundo. É preciso que cada educador ou educadora ofereça uma formação a seus alunos e alunas que transcenda a teoria — seu *discurso* do professor — e se materialize nos seus próprios exemplos de vida diante dos educandos.

Historicamente o modo de produção hegemônico vem doutrinando os homens de modo a buscarem defender os bens da família e da pátria como virtude primordial no exercício da cidadania. Uma visão planetária, por parte do educador ou educadora, deveria apresentar aos educandos e educandas a Terra como pátria e a humanidade toda como grande família global com interesses comuns. Uma família formada por membros distantes, mas igualmente importantes, apesar das diferenças e peculiaridades de cada povo, de cada

comunidade, da enorme diversidade enriquece nossa condição humana e, em liberdade, nos oferece infindáveis possibilidades diante de nossa natural *vocação de ser mais..*

Se o trabalho do educador estiver pautado na compreensão desse interesse universal, sem perder de vista o meio local onde está inserido, já estar-se-á iniciando o trabalho de libertação dos oprimidos do mundo. Trabalho fundamentado naquela Pedagogia comprometida com a esperança de um mundo melhor. Trabalho afinado com o que Paulo Freire chama de “Inédito Viável” (FREIRE, 1992, p. 5). Trabalho que se traduz numa Pedagogia preocupada com o equilíbrio do homem no ambiente onde vive, com seu semelhante, com a Terra — a casa de todos nós — e todas as espécies que a habitam; uma Pedagogia comprometida com o que Leonardo Boff (1995) chama de “bem estar sócio-cósmico”. Uma Pedagogia da Sustentabilidade ou, no dizer de Gutiérrez e Prado, uma *Ecopedagogia* (GUTIÉRREZ e PRADO, 1999).

Filosoficamente comprometida com todas as causas sociais que buscam a igualdade e equidade humanas no planeta como um todo inteligente, a Ecopedagogia oferece ao homem a possibilidade de uma mudança radical de mentalidade, em relação à qualidade de vida e ao meio ambiente.

Na Carta da Ecopedagogia, lemos:

A planetaridade deve levar-nos a sentir e viver nossa cotidianidade em conexão com o universo e em relação harmônica consigo, com os outros seres do planeta e com a natureza, considerando seus elementos e dinâmica. Trata-se de uma opção de vida por uma relação saudável e equilibrada com o contexto, consigo mesmo, com os outros, com o ambiente mais próximo e com os demais ambientes. (UNESCO, 1999, item 4)

Mais que simplesmente levantar questões sobre o grande tema da sustentabilidade, precisamos levar a cabo reflexões que norteiem, didática e pedagogicamente, o trabalho de todos os educadores e educadoras e de todos os homens e mulheres identificados com esses ideais, em busca da "formação de cidadãos com consciência local e planetária que valorizem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações". (UNESCO, 1999, item 6)

Se a escola é, legitimamente, a “instituição social responsável pela continuidade da socialização das novas gerações e pela produção e reprodução dos saberes necessários a esse processo socializador” (MADEIRA, 1999, p.55), em seu seio devem-se sedimentar as bases de um conhecimento comprometido com a qualidade de vida dos sujeitos sociais, pautadas na convivência harmoniosa de toda a diversidade que compõe aquilo a que estamos nos referindo como cidadania planetária.

O conceito de cidadania em si, deriva de outro conceito importante para sua própria apreensão, que é o de “*civitas*” — em latim, cidade — que no mundo romano corresponde à *polis* (), Cidade-Estado dos gregos. O conceito de cidadania, pois, encontra sua idéia-força no que diz respeito à liberdade — real ou ilusória — de que dispunha o homem livre, habitante da cidade, em comparação com o escravo. Pensando a relação entre cidadania e cidade (cidade-estado), os gregos antigos tinham muito clara a importância de uma convivência coletiva, pautada na harmonia como garantia de sua própria sobrevivência. Sabiam a *polis* como lugar onde sua liberdade e seus direitos eram reconhecidos e respeitados. Os deveres e direitos eram amplamente discutidos e o senso de democracia pairava acima de todas as questões individuais.

O ideal a que aludimos ao falarmos de uma cidadania planetária vai ao encontro dessa vivência plena da condição de sujeitos sociais. A *civitas-polis*, aqui, é o planeta como um todo — que os gregos chamavam de “*Gaia*” (**Γαία**) grande deusa criadora e mantenedora da vida, anterior, mesmo, a Zeus (**Ζεϋς**), o deus dos deuses. A aplicação universalista que desejamos atribuir a esse conceito de cidadania planetária, busca a igualdade entre todos os homens e não aceita que apenas alguns sejam cidadãos. Todos são naturais da grande *civitas/polis* Terra, portanto filhos da mesma mãe Gaia constituindo a grande família humana, e são inaceitáveis a escravidão e a subserviência em qualquer circunstância, ainda que o pensamento hegemônico, tantas vezes, nos tente reduzir a identidades que nos fazem

viver como se fossemos, ainda, escravos ou habitantes das glebas feudais — servos sem direitos de cidadania.

Não é objetivo da Ecopedagogia massificar e mundializar uma determinada cultura, um determinado molde onde todos devam se encaixar para viver. Antes pretende oferecer subsídios para ações educativas que respeitem a cultura local ao mesmo tempo em que não excluam, enquanto valor, a cultura de todos aqueles que sejam *diferentes*. Subsídios que valorizem o respeito, a tolerância e a harmonia com o diverso. A sustentabilidade da vida no planeta clama por atitudes dessa monta: atitudes militantes na defesa da inclusão social de todos e todas e nas lutas contra a exclusão.

Trabalhando conscientes de que é possível semear, na atividade educativa, a construção de uma nova ordem mundial, aprendendo e apreendendo uma visão planetária de vida e de mundo, assumindo para a própria vida uma filosofia holística e mundializadora da cidadania; estaremos implementando uma base ética no desempenho das funções docentes que se dêem em consonância com a Ecopedagogia.

A boa-vontade, como condição de humanidade diante da lida com os conflitos, a vontade de prosseguir vivendo harmonicamente, apesar de toda e qualquer diferença, buscando a convergência dos interesses de todos, é o caminho a trilhar que nos enche, hoje e sempre, de esperança. Por isso uma Ecopedagogia é, acima de tudo, uma (Eco)Pedagogia da Esperança.

Referências Bibliográficas

- ARENDDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- BOFF, Leonardo. *Ecologia – Grito da Terra, grito dos pobres*. São Paulo: Ática, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 32. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GUTIÉRREZ, Francisco e PRADO, Cruz., *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*. São Paulo: Cortez, 1999
- UNESCO, *Carta da Ecopedagogia*, 1999, <http://www.paulofreire.org>.

**A pesar de padecer la escuela...
La belleza de crecer junto a verdaderos educadores (¹)**

Alberto Moreno Doña
amorenod@ucentral.cl
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central, Chile

Cursábamos séptimo básico. Era un día y un año escolar como otro cualquiera, en donde el entusiasmo del primer día de escuela y el reencuentro entre todos los amigos/as y con nuestro nuevo material de clase, desaparecería pronto. Pero eso no ocurrió esta vez, pues el primer día de clase entró en ella un nuevo maestro que comenzó a sorprendernos con su sola presencia, pues su pelo largo y bien rizado y su forma desaliñada de vestir, era algo desconocido para nosotros. Lo recuerdo como si fuera hoy mismo, pues esa presencia ya nos hacía intuir que ese nuevo maestro tenía algo diferente al resto.

Juanma llegó al colegio para enseñarnos Lenguaje e Inglés, dos asignaturas consideradas por nosotros bastante aburridas, pero no más que lo era el resto. Tras su aparición en la clase, se sentó y comenzó a presentarse, hablando sobre aspectos relacionados con algunas cosas del curso. Una de las primeras ideas que nos comentó fue (²): “no deben preocuparse por la nota que vayan a sacar, pues esa será decidida por vosotros y vosotras. Lo único que debe preocuparos es amar el lenguaje, la forma de comunicarnos y las maravillas que se pueden conseguir con él, la magia de poder expresar a partir de él, no sólo conocimientos sino por sobre todo emociones”

Esa norma hoy imperante en la escuela en donde evaluación es sinónimo de calificación y con la cual se ‘mata’ el aprendizaje, no tuvo espacio para ese maestro singular. La uniformidad cuantitativa (Calvo, 1990) a la que nos tiene acostumbrada la escuela fue claro motivo de discordancia para él. Esa primera trasgresión de las normas

¹ Quizás el educador que más me haya influenciado sea uno que no aparece en este trabajo, pues requiere de una reflexión y análisis propio. Me refiero al educador latinoamericano, y más concretamente chileno, Carlos Calvo Muñoz. Si bien él no aparece explícitamente en este texto, he pretendido que exista un diálogo implícito con muchas de sus ideas sobre educación. Gracias Carlos.

² Escribo estas palabras lo más textualmente que el recuerdo me permite

escolares en relación a la calificación que podríamos llegar a obtener produjo en nosotros una incertidumbre que nos confundía, pues por los considerados ‘buenos estudiantes’, entre los cuales me encontraba, nos debatíamos entre la maravilla de liberarnos de la presión diaria de ser considerados un número, y por otro nos cuestionábamos la justicia – injusticia de ser considerados igual que los que no hacían nada. (3)

A pesar de que algunos dicen que los niños sólo quieren jugar y divertirse y que no suelen pensar mucho, recuerdo perfectamente el proceso de reflexión desordenada – caótica, que llevé a cabo durante algunos días en mi hogar y en las propias clases junto a algunos compañeros, para intentar develar los secretos de tan diferente propuesta. Ese proceso de reflexión se fue autorregulando (Calvo, 2002; Moreno, 2005) en la soledad mi cuarto, en los momentos previos a quedarme dormido, sin el consejo previo de mis padres, pues me asustaba decirles que tenía un profesor así. Me asustaban que pensarán que tenía profesores un poco ‘locos’, pues a pesar de no estar seguro de lo bueno o malo de dicha situación no hubiera sido capaz de poner en peligro el placer por descubrir lo que nos esperaba en ese año con ese nuevo educador.

La inocencia, que no ingenuidad, de esos años de infancia (Calvo, 1990b) era una inocencia que no calla el conocimiento sino que es germen de descubrimiento de lo desconocido. Ese placer por descubrir es el que Juanma nos ofrecía continuamente, pues lo que casi en ningún momento le escuché fueron respuestas, sino por el contrario preguntas, preguntas que nos emocionaban y sin duda nos confundían, pero él nos ofrecía el espacio para la conversación en donde la emoción de ser nosotros mismos encandilaba nuestro proceder cotidiano al interior de sala de clases. El placer por descubrir y descubrirnos, que se había estado desvaneciendo en los años anteriores, hacía acto de presencia y dirigía todas nuestras acciones. (4)

³ Cuando digo ‘no hacían nada’ lo hago recordando mis pensamientos en aquella época, no desde mi visión actual de la educación y de la escuela

⁴ Para profundizar más sobre la ‘Pedagogía de la pregunta’, revisar Calvo (1990, 1990b, 2002)

Con él aprendí algo que más tarde otros educadores me han enseñado: educar es más simple de lo que en algún momento llegué a pensar y sentir. Educar es crear espacios para la conversación en donde todos los implicados se aceptan como legítimos otros (Maturana, 1990). Educar no es buscar el orden impuesto por las normas sino generar desorden a partir de preguntas sustanciosas que se irán ordenando en el tiempo y en el espacio, (Calvo, 1986) pero muchas veces ni siquiera en el espacio escolar, pues Juanma tenía la capacidad de no querer buscar respuestas inmediatas sino un proceso de reflexión que aún sigue hasta estos días. Una reflexión, en séptimo básico, que me hacía ir más allá de las preocupaciones que socialmente se piensa debe tener un niño.

Todavía me emociono al recordar el día en el que Juanma se fue, en hora del recreo, a tomar un café a un bar cercano a la escuela, como siempre hacía, ya que su relación con el resto de profesores/as no era excesivamente buena. La negación que los otros/as le hacían constantemente no era sino una muestra más de la actitud de la lógica escolar que considera a lo distinto como opuesto y no como únicamente diferente.

Ese día me invitó a abandonar el espacio escolar y a acompañarlo a ese bar, en donde todavía recuerdo a ese hombre despeinado que olía profundamente a tabaco y que me trataba como una persona, cosa sorprendente en la escuela donde estaba, en donde yo era un alumno, no una persona.

El tiempo y el espacio escolar se me ampliaban, y acercaba la escuela a mi realidad cotidiana y personal. Los tiempos monocrónicos y espacios multiproxémicos a los que estaba acostumbrado se convertían ahora en mis tiempos y en mis espacios que sincrónicamente convivían junto a los de Juan Manuel.

Todavía recuerdo que me hizo muchas preguntas, las que consiguieron que la vergüenza de hablar con un profesor sinceramente desapareciera rápidamente. Mis aficiones fueron el tema de conversación y él, conforme yo hablaba, relacionaba constantemente lo que yo le iba diciendo con aquello que veíamos en clase. Pero no desde el academicismo escolar sino desde la subjetividad de su conocimiento. De ahí que ahora no me queda más que sorprenderme cuando le escucho y le leo al pedagogo chileno Carlos Calvo que la educación es el proceso de creación de relaciones posibles y la escuela es el proceso de repetición de relaciones preestablecidas. (Calvo, 2005)

Juanma tenía muchos problemas con el resto de docentes, como he comentado anteriormente. A pesar de ello, nunca lo vi alterarse al hablar con sus compañeros. Muy por el contrario, siempre pude apreciar de él y vivenciar con él un diálogo anclado en su más profunda subjetividad y compromiso político. Ahora me reencuentro con él, en la distancia, cuando leo a Paulo Freire afirmando muy rotundamente que educación es política. Ahí aprendí la imposibilidad de una educación neutral, sino por el contrario, la maravilla de un educador comprometido en el pensar y en el hacer con los ideales que buscaban la justicia, la equidad y la movilización social.

Ese salir del espacio escolar no fue una situación aislada, pues en otro momento lo acompañamos, varios compañeros y yo, a su casa. Allí nos mostró la que era realmente su pasión: los títeres. El respeto a la diversidad, por el que hoy día se crean discursos maravillosos, lo pude aprender en unos 30 minutos. En esa casa vivían 14 personas, amigos de juventud, que todavía mantenían unos ideales intactos. Pensaban y piensan que otro mundo era posible, un mundo en donde el ser humano no se impusiera a la naturaleza, en donde la racionalidad no supeditara a la emocionalidad y en donde el compromiso fuera más allá de un discurso democrático.

Como es de imaginar, todas esas salidas del espacio escolar le trajeron consecuencias negativas a Juan Manuel, pues el resto de profesores no encontraban legítima tal situación. La negación, como ya he comentado más arriba, de Juan Manuel, era una muestra más de lo que la mayoría de los niños aprendíamos en esa escuela: “la imposibilidad de ser uno mismo y la obligatoriedad de ser como otros querían que fuéramos. Las incoherencias del sistema todavía me duelen y me hacen pensar y reflexionar constantemente.

Un día, ese educador, propuso una actividad musical en el colegio, pero le dijeron que no estaban los medios para alquilar todo el instrumental necesario. Él se opuso a tal negativa y trajo de su propia casa el instrumental necesario. Este hecho, unido a otros, le valió que finalmente lo ‘vencieran’ y decidiera, no mucho después, abandonar la profesión de maestro y dedicarse a los títeres, su pasión desde hacía mucho tiempo.

Hoy, cuando voy en vacaciones para Jerez me suelo encontrar con él, y siempre compartimos algún rato agradable y conversamos, nunca sobre nuestra experiencia en la escuela, sino sobre nuestro presente. Es un placer todavía ver que existen personas con esa capacidad de sorprender a los otros y de generar orden en el caos absoluto de esta pseudo - democracia que vivimos.

Sé que no es mucho poder hablar de un verdadero educador en 8 años de escuela básica. Un educador que me hiciera fluir en la maravilla de un aprendizaje que incita, de un aprendizaje que puede llegar incluso a producir sufrimiento, pero a pesar de lo cual es imposible negarse al mismo. Una lectura que me permite navegar por lo bello de la literatura, lo imprevisible del desconcierto provocado por lo nuevo, por lo emergente, que sólo se va organizando, normalmente lejos del espacio escolar. Pero esa sola y única experiencia puso en mi la pasión por educar, en el mismo nivel que él tenía la pasión por sus títeres.

Más tarde, ansioso de entrar en la educación secundaria, tuve que esperar hasta el 3 año para encontrarme con Mariano, un profesor de literatura con un bigote largo y bien cuidado.

Aunque podría decir que el patrón de comportamientos de este segundo educador que marcó mi vida, es similar al de Juan Manuel, merece ser rescatado de entre las tinieblas de la escuela que valora lo similar y desvaloriza lo verdaderamente creativo.

El primer día de clases nos comentó que él estaría con nosotros ese año y el próximo, y que por tanto sería con él con el que tendríamos que preparar el examen de literatura que nos encontraríamos en la selectividad. Nos adelantó que dicho examen consistía en una prueba teórica sobre algún periodo literario y un comentario de texto. Nos comunicó, entonces, que él se dedicaría únicamente al comentario. El estudio teórico sobre las corrientes literarias, autores, etc., cada uno lo debía estudiar por su cuenta y ante cualquier duda pedirle ayuda.

A pesar de ser un 'buen estudiante', leí realmente poco con respecto al estudio teórico, sacando en dicho examen un 2,5., mientras que en el análisis de texto pude conseguir la máxima nota, un 6.

Con esto no quiero decir que no aprendiera nada de teoría. Muy por el contrario, lo que aprendí todavía no lo olvido, pues fue una necesidad personal tener que leer sobre la vida de los autores para seguir profundizando en los textos que íbamos analizando. Fue la única vez en donde el estudio fue un placer y no una obligación. Y el 2,5 fue lo de menos.

Con Mariano aprendí su forma de vivir el acto educativo, en donde las convenciones quedaban atrás para dar paso a un vivir aquello de lo que hablaba. Todavía recuerdo, y siempre lo hago públicamente con mis amigos y amigas, el día en el que comenzamos a leer al Quijote. Ese día, debido a todo lo bueno que Mariano nos había comentado previamente, estábamos ilusionados por dicha temática, pues si bien todos conocíamos el Quijote ninguno de nosotros lo habíamos leído.

Ese día, al ingresar a la clase, quedamos absortos al ver, encima de la mesa del profesor, un hombre gordito (Mariano claro está), con una papelera en la cabeza que hacía las veces de armadura, con una silla en una mano haciendo las veces de escudo y en la otra una escoba que, como no podía ser de otra manera, la utilizaba como lanza. Su voz era potente y el recitar la escena del Quijote en donde éste lucha contra un rebaño de ovejas, el asombro crecía en nosotros, pues no era la memorización lo que nos sorprendía sino el poder convertir algo ficticio en algo tan real como aquello. Cuando terminó, no nos quedaba otra que aplaudir, pues las emociones que recorrían nuestro cuerpo no nos permitían hacer otra cosa. Realidad y ficción se hicieron una y la objetividad que homogeneiza se convirtió en una subjetividad creadora de un mundo que, si bien no estaba materialmente, él había convertido en realidad para nosotros.

Terminada dicha situación nos preguntó, ¿estoy loco?. Esa es una pregunta que me hice durante mucho tiempo: ¿estaba loco el Quijote? O no era más que su manera cuerda de poder transgredir las normas de la sociedad en donde vivía. Mi duda sigue presente hoy al encontrar que existen trabajos relacionados con la locura lúcida de Don Quijote (Fernández, 2005)

El lenguaje de Mariano era un lenguaje cercano al de nosotros y nosotras, en donde incluso alguna que otra vez se le escapaba algún ‘taco’, cosa impensable para los otros profesores/as, pero que a nosotros nos hacía penetrar nuevamente, después de algún momento de distracción, en lo que estábamos tratando. Distracción para Mariano no era sinónimo de falta de respeto y de no aprendizaje, sino de parte inherente al mismo. (Calvo, 1993)

No menos enriquecedora fue la situación en la que un profesor de Filosofía (Pepe) hizo un comentario en clase sobre la escasa calidad de Camilo José Cela, argumentando en contra de las convicciones políticas que éste profesaba. Más tarde, con Mariano, le preguntamos si realmente el magnífico autor de la Colmena, que habíamos estado leyendo, no era tan bueno. Mariano nos dijo muy seriamente: “yo soy de izquierda, enfáticamente rojo, pero la belleza de la escritura de Cela supera la ideología que él pueda compartir. A pesar de las diferencias ideológicas que tengamos hay algo que nos une más allá de esas diferencias, y no es otra cosa que el diálogo que puedo mantener con el autor cuando lo leo y lo vivo en sus páginas” El mismo diálogo que ahora, después de mucho años, puedo mantener con estos grandiosos y anónimos (para mucho de ustedes) educadores. El pasado se convierte en presente y el presente se me hace futuro en todo aquello que pienso y deseo para la escuela del futuro, para una escuela en donde realmente nos eduquemos.

Gracias por enseñarme que la complejidad educativa se hace simple con personas como ustedes, personas que no obligan a caminar sino que muestran el camino e invitan, a partir de la duda, la pregunta, el entusiasmo y la sorpresa, a transitar autónomamente por él.

Bibliografía

- Calvo, Carlos (1986). Contradicciones e incertidumbres en el proceso de formación de profesores. Seminario de Formación y Perfeccionamiento de Profesores de Educación General Básica, Organizado por el Programa de Educación General Básica, Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Regional Temuco, 26 y 27 de noviembre de 1986, Temuco, Chile
- Calvo, Carlos (1990): Desescolarización de la escuela y democracia. Publicado: Serie Aportes N° 4, Educación Formal y Popular de Adultos. Proyecto de Cooperación: Modelos de Administración y Planeamiento de la Educación

Formal y No Formal en el Marco de la Regionalización, OEA / Universidad de la Frontera (Chile), 1990:23-5

- Calvo, Carlos (1990b). Las inocentes preguntas del que (no) sabe. *El Canelo, Revista Chilena de desarrollo local*, 5(21)6-8
- Calvo, Carlos (1993). “¿Crisis de la educación o crisis de la escuela?” en Osorio, Jorge y Luis Weistein (editores): El Corazón del arco iris: Lecturas sobre nuevos paradigmas en educación y desarrollo. Santiago de Chile: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL)
- Calvo, Carlos. (2002). Complejidad, caos y educación informal. *Revista de Ciencias de la Educación*, 190, 227 – 245.
- Calvo, Carlos. 2005. La sutileza como germen educacional copernicano. En Osorio, Jorge (ed.): “Ampliando los límites del Arco Iris: revisita a los nuevos paradigmas en desarrollo, educación y movimientos sociales”. Santiago: Editorial Universidad Bolivariana
- Fernández, Alonso (2005). El Quijote y su laberinto vital. Antrophos. Barcelona
- Maturana, Humberto (1990). Emociones y lenguaje en educación y política. Ediciones pedagógicas chilenas. Santiago.
- Moreno, Alberto (2005). La cara oculta de la educación indígena: educación informal y teoría del caos. *Temas de Nuestra América*, 24. Costa Rica

EDUCAÇÃO BIMODAL: APRENDER COMO AÇÃO DIALÓGICA PARA A LIBERDADE E A CONSCIÊNCIA

Suely Scherer

suely@unerj.br / susche@netuno.com.br

Centro Universitário de Jaraguá do Sul – UNERJ

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP

Introdução

Neste artigo é abordado o movimento dialógico, como movimento necessário em uma proposta de Educação Bimodal. A Educação Bimodal é uma proposta de educação em que alunos e professores ensinam e aprendem em dois espaços de forma articulada, o espaço presencial e o espaço de educação a distância. O que se busca na Educação Bimodal é educar, usando espaços de comunicação presencial, e espaços de comunicação a distância (ambientes virtuais, vídeos, material impresso,...). Neste sentido, uma proposta de Educação Bimodal é uma proposta de educação, e quando falamos em educação, independente de espaços, é essencial a pensarmos como uma ação dialógica para a liberdade e a consciência.

1. A Educação Dialógica

Em uma educação dialógica e livre, ao ensinar, podemos aprender e ao aprender podemos ensinar, ou seja, somos educadores-educandos e educandos-educadores. Na educação antidialógica, o educador ou educadora, ensina sem diálogo ou liberdade, de forma descompromissada, repetitiva, reprodutiva, vazia de reflexões e análise; o professor ou professora é um “dador de aula”, preocupado em copiar o que já existe disponível na sociedade, para transmitir para o aluno ou aluna, que deve repetir o que ouviu ou copiou. Para esse professor ou professora, aprender é repetir

o que foi ouvido ou lido, sendo que o aluno ou aluna deve se adaptar ao que é oferecido, ao que é pronto e acabado.

Ao apenas transmitir informações, massificando a educação, o professor ou professora está, nas palavras de Paulo Freire, desenraizando e destemporalizando o educando, acomodando-o e ajustando ao que “é”, suprimindo a sua liberdade e desprezando a sua capacidade criadora, tornando-o um ser de contato. Eu diria que o professor ou professora está contribuindo para que o aluno ou aluna seja um visitante ou transeunte do espaço de aprendizagem nas instituições educacionais.

Os visitantes são aqueles alunos(as) e professores(as) que participam do ambiente de aprendizagem com a intenção de visitar. Os visitantes participaram apenas para observar o que estava acontecendo, sem se co-responsabilizar com os espaços de aprendizagem, com o outro, ou com a produção coletiva. Alguns deles chegam a colaborar, mas sem chegar a cooperar com o grupo, pois são parte (sentido estático, momentâneo), algumas vezes, do ambiente, não estão sendo parte do espaço de aprendizagem continuamente, eles não habitam o lugar, o conteúdo, pois são visitantes. Os transeuntes dos ambientes de aprendizagem são aqueles alunos(as) e professores(as) que passam pelo espaço de aprendizagem. Alguns entram, circulando pelos espaços, outros apenas passam. Eles são passantes, nem visitantes, e nem habitantes.

Na educação dialógica, que acontece no comprometimento, na responsabilidade com o ato de aprender e de ensinar, educamos para que todos sejam habitantes nos espaços presenciais e nos espaços de educação a distância. Os habitantes se responsabilizam pelas suas ações e pelas dos parceiros, buscando o entendimento mútuo, a ação comunicativa, o questionamento reconstrutivo; o habitante está sempre sendo parte (sentido dinâmico) do espaço de aprendizagem. Portanto, o encontramos sempre no ambiente, pois ele também vive lá, observando, falando, silenciando, postando mensagens, refletindo, questionando, produzindo, sugerindo, contribuindo com a história do espaço de aprendizagem, do grupo e dele. Os habitantes favorecem a educação que acontece na e pela comunicação oportuniza a aprendizagem, o conhecimento do conteúdo (que não é posse do

professor ou professora), quando este é colocado entre os sujeitos que o querem apreender ou (re) aprender, para ser investigado.

A dialogicidade é cheia de curiosidade, de inquietação. De respeito mútuo entre os sujeitos que dialogam. A dialogicidade supõe maturidade, aventura do espírito, segurança ao perguntar, seriedade na resposta. No clima de dialogicidade, o sujeito que pergunta sabe a razão por que o faz. (FREIRE, 2001c, p.80).

Em uma educação dialógica, que é evidenciada por um movimento contínuo de diálogo, reflexão para a liberdade e consciência, o educando não apenas está no mundo, mas com o mundo, é um ser de relações e não de contatos. E sendo um ser de relações, ele é reflexivo porque participa, e não reflexo por nada alterar, sendo culturalmente inconseqüente. Nesse movimento dialógico, ao refletir, apreendendo o objeto do conhecimento, educando e educador podem apreender a realidade, o mundo, tomando consciência dele.

Assim, o educando, ao tomar consciência do mundo, dos fatos, dos outros, de si mesmo, vai apreendendo a realidade e emergindo dela, sendo sujeito, único e integrado. A integração do sujeito ao mundo, o enraíza, o temporiza, o torna sujeito que cria, recria e decide a realidade. E esse movimento de emersão pode ser favorecido em diferentes momentos na Educação Bimodal, quando criam-se espaços que possibilitam o atendimento individualizado e coletivo, tanto em espaços presenciais, como em espaços como os fóruns de discussão e webfólios individuais¹, em ambientes virtuais de aprendizagem. É um movimento que torna o educando sujeito de consequência e possibilita que ele passe a existir, e não apenas viver no mundo.

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. (FREIRE, 2001d, p.48-49).

¹ Espaço em ambiente virtual em que o educando dialoga com o professor e com ele mesmo sobre o seu processo de aprendizagem, refletindo, criando, agindo, comunicando...

Podemos fazer da educação tanto em ambientes presenciais, quanto em ambientes de educação a distância, um espaço de existir e não de apenas viver no mundo. Ao existir, estamos sendo, em nossos erros e acertos, em nossas escolhas e decisões, participamos e somos história, compreendendo-a, participamos de uma educação para a liberdade. Ao existir, habitamos os espaços, não somos apenas visitantes ou transeuntes despreocupados com os outros, com os espaços e com o mundo.

2. Aprender Como Ação Dialógica Para a Liberdade

Na educação, principalmente na EaD, participar de uma pedagogia da liberdade é massificar menos, dialogar mais, individualizar, tornando cada educando um sujeito de sua aprendizagem, contribuindo com a construção da história do mundo. Ao individualizar, sujeitizar, ao tornar cada educando um sujeito em um mundo que o torna a cada dia um “alguém-ninguém”, que não é reconhecido, apenas contabilizado, pois é transformando em número imerso à massa, nós podemos contribuir com a sua emersão e libertação. Nesse sentido, os ambientes virtuais de aprendizagem podem se tornar também espaços de individualizar e sujeitizar o educando.

A educação a distância ou presencial pensada como uma educação para e na liberdade, favorece a participação livre e crítica dos educandos, pelo diálogo, respeitando-os, ao mesmo tempo em que os desafia, vivendo a dicotomia entre ordem e desordem.

A liberdade precisa, ao mesmo tempo, de ordem, de desordem e, sobretudo, de uma organização que possa desenvolver uma ordem de qualidade superior (regras, regulações) e uma desordem de qualidade superior (liberdades). – zonas onde não entrem a lei do poder e o poder da lei. (MORIN, 2002, p.228).

No entanto, a liberdade, a libertação, o perceber-se no mundo, o emergir, não pode se limitar ao espaço da aula, ao convívio coletivo, nem à reflexão sobre o mundo e ações.

A libertação demanda a ação transformadora sobre a realidade objetiva em que os homens se acham oprimidos, portanto, desumanizados. Mas, como não há

autêntica reflexão sem ação e vice-versa, ambas, em última análise indicotomizavelmente, constituem a real práxis dos homens sobre o mundo, sem a qual é impossível a libertação. (FREIRE, 2001a, p.118).

A educação para e na liberdade intenciona a tomada de consciência dos educandos em relação à situação social em que vivem, modificando, pela reflexão, suas ações no mundo. Portanto, a educação para a liberdade, pensada pela Educação Bimodal, não se resume a libertar os alunos e alunas do quadro e giz, pensando em tecnologias, mas em possibilitar que percebam o mundo, se percebam como sujeitos, para que se libertem, em harmonia com seus parceiros, da massa em que estão imersos, presos, e comecem a se perceber em um grupo de sujeitos que pode agir sobre o mundo, mundo esse que está sendo construído.

Ao falar em um mundo que está sendo construído, lembro de tantos professores e professoras que ao preencherem o quadro, para que os alunos e alunas copiem, em silêncio, avisam que o mundo já está pronto, que devem ficar calados, apenas copiando o pronto, sem questionar, sem refletirem dialogicamente. E muitos alunos e alunas assistem em silêncio a morte de um mundo, pois se pronto, está morto. Esses alunos e alunas se adaptam ao mundo, não o modificam, não interagem, não fazem história, como dizia Paulo Freire, se limitam a ficar em contato com o mundo, como os animais, tornam-se a-históricos e a-temporais.

3. Aprender Como Ação Dialógica Para a Consciência

Ao percebermos a vida presente no mundo, em nós e nos outros, mergulhamos em nossa realidade criticamente, tomando consciência dela e do mundo em movimento. Para Freire (2000a, p.112) “Não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização.” A conscientização exige rigorosa compreensão da realidade, consciência de si e dos outros como seres que existem e são, enquanto estão sendo, sujeitos que tem história e fazem história, sendo, portanto, históricos. Articulando com a tomada de consciência discutida por Piaget (1977), podemos tomar consciência de um objeto, de seu funcionamento e de sua lógica, mas sem perceber a necessidade da nossa mobilização e

responsabilidade para com os outros e o mundo, centramos a nossa atenção no funcionamento do objeto em si. Portanto, precisamos da tomada de consciência discutida por Piaget, mas precisamos além dela, do movimento de conscientização trazido por Freire.

Ao fazer história, estamos fazendo mudanças, agindo nelas e por elas, e o querer mudar é apenas tomar consciência, não é ser consciente. Ao ser consciente, nos tornamos seres de práxis, de ação e reflexão, pois constatando, refletimos para mudar, não para nos adaptarmos. A mudança implica rupturas, lentas ou bruscas do que parece acabado e pronto.

Implica em um novo enfrentamento do homem com a realidade. Implica ad-mirá-la em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a ad-mirá-la, ganhando assim uma visão crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona. Implicação uma “apropriação” do contexto; uma inserção nele; um não ficar “aderido” a ele; um não estar quase “sob” o tempo, mas no tempo. (FREIRE, 2001b, p.60).

Para “ad-mirarmos” a realidade em sua totalidade, torna-se necessária que a educação seja um ato de conhecer, não um puro ato de transferência. Ela deve ater-se não apenas à “leitura da palavra”, à “leitura do texto”, mas também à “leitura do contexto”, à “leitura do mundo” (FREIRE, 2001b). É preciso torná-la um ato vivo e não morto, pois a vida inspira cor, alegria, curiosidade, caminhar, mudar, respirar, pulsar, movimentos... diferentes a cada novo instante... Que não se repetem, mas, se (re) criam.

Na educação, ao ensinar os conteúdos, torná-los vivos, contextualizados e articulados, contribuimos para que o estudante tenha condições de conhecer, de “ad-mirar”, para então, mudar o mundo. Para Freire (2000a, p.120) “O educando conhece na medida em que, apreendendo a compreensão profunda do conteúdo ensinado, aprende.” O educando aprende quando se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, podendo assim, reinventá-lo. Ele também aprende pelo erro, refletindo sobre as suas escolhas, certezas e dúvidas, possibilitando uma nova ação no mundo. Ao aprender, ele é capaz de usar o aprendido-apreendido em situações existenciais concretas, sentindo-se desafiado a mudar.

4. O Professor Libertador e a Professora Libertadora

Para Freire (1992), a captação de conteúdos, num processo de transferência, extensão, não possibilita, àqueles que os captam, que deles tenham um verdadeiro conhecimento. É um dar-se conta deles e não ainda conhecê-los. Esse dar-se conta, ou a percepção da presença dele, não significa o “adentramento” neles, que resultaria na percepção crítica dos mesmos, na apreensão. Assim, é necessário pensar em momentos de educação que tenha trocas, debates e não discursos, aula com o aluno e não aula para o aluno; aulas que possibilitem criação, recriação, buscas, erros e reinvenção ao incorporar novos saberes, ao “ad-mirar” o conteúdo.

O fato do professor ou professora (re)aprender o conteúdo em comunicação com os educandos significa colocar-se na condição de aprendiz, percebendo-se inacabado(a). Assim, no diálogo, na comunicação, o educador (re)aprende em comunicação com os educandos, vivendo uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade.

O professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, de faça isso ou faça aquilo, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto. Chamo essa posição de radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos. (FREIRE; SHOR, 2000, p.203).

O professor libertador é habitante dos espaços de aprendizagem e do mundo, atento a tudo e a todos, comunicando de forma inteligível em busca do entendimento comum. A expressão, seja ela escrita, verbal ou gestual, usada pelos sujeitos da comunicação, tem de ser percebida dentro de um quadro significativo comum aos parceiros. Se não há este quadro significativo comum, ou “terreno comum”, não há compreensão entre os sujeitos, o que impossibilita a comunicação e, por conseguinte, a aprendizagem.

No movimento dialógico, o educador ou educadora, em alguns momentos também irá, além de comunicar, informar, no entanto, ele ou ela informa a partir de uma problematização do

conteúdo em torno do qual irá oferecer esta ou aquela informação. E estas informações não são acabadas, mas passíveis de serem investigadas com e pelos estudantes, ou seja, o diálogo não se encerra ao informar. Afinal, o que se deseja é uma cabeça bem feita e não uma cabeça bem cheia que reproduza a educação bancária.

Uma cabeça bem cheia é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que dê sentido. Uma cabeça bem feita significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas e; princípios organizadores que permitem ligar os saberes e lhes dar sentido. (MORIN, 2001, p.21).

A aprendizagem pode se tornar uma ação libertadora, dialógica e consciente, quando o educador(a) ensina muito bem os conteúdos da sua disciplina, conectados a um todo maior, ao mesmo tempo em que desafia o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica da qual também é parte.

Considerações Finais

A Educação Bimodal, pensada numa perspectiva de educação para a liberdade e para a consciência, é constituída a partir da criação de ambientes virtuais, materiais impressos, vídeos, em diálogo com o contexto de quem irá usá-los, não limitando o poder de expressão dos educandos, de criatividade e cuidando para não massificar ou domesticar. Pensando nos estudos de Paulo Freire, podemos dizer que os textos (escritos, imagens, hipertextos, vídeos) para a Educação Bimodal devem: I) corresponder à realidade concreta dos educandos; II) ser discutidos em verdadeiros seminários dialógicos, “molhando-os” na realidade dos educandos, e não simplesmente lidos/assistidos/clicados para responder questões lançadas pelo professor ou professora que os criou, satisfazendo apenas a seus interesses; III) funcionar como elementos motivadores aos educandos para que comecem eles mesmos a criarem textos. IV) impulsionar movimentos de práticas diferenciadas nos espaços onde vivem e trabalham.

Na Educação Bimodal, os diferentes materiais devem ser menos “palestrados” e mais comunicados, ou seja, devem ser mais comunicação do que extensão, mais movimento dialógico de aprender e de ensinar. Devem ser dinâmicos, vivos, coloridos, sempre convidando para o diálogo curioso, questionador; de pergunta e não apenas de resposta; de criação e não de cópia; de fala, de gestos, de olhares, de sentimentos, enfim, de vida e de aprendizagem, “molhados” com rigor, alegria e tecnologias.

Os materiais e espaços criados para educar devem provocar um movimento de emersão dos educandos ao estudar, para que se percebam parte de um mundo que está sendo, se fazendo. Para Freire (2000b, p.57) “É percebendo e vivendo a história como possibilidade que experimento plenamente a capacidade de comparar, de ajuizar, de escolher, de decidir, de romper.” Ou seja, é importante pensar no estabelecimento do diálogo e da educação para e na liberdade e para a tomada de consciência do mundo. Por isso, precisamos criar materiais, espaços e movimentos de educação que promovam o questionamento e a compreensão da realidade, de diferentes realidades, sobre o nós no mundo, tornando o objeto do conhecimento, um objeto de transformação do mundo.

É a práxis deste movimento dialógico que pode mobilizar professores e professoras a romperem com a passividade, percebendo-se educadores, usando tecnologias que favorecem a comunicação e a aprendizagem, educando em processos de educação mais híbridos, não ficando apenas em contato com o mundo, integrando-se a ele, sendo mundo. É no diálogo da educação presencial com a educação a distância que podemos constituir uma Educação Bimodal, pensada como ação para a liberdade e a consciência.

Referências

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10 ed. Traduzido por Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 93p.

_____. **A educação na cidade.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000a. 144p.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000b. 134p.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a. 176p.

_____. **Educação e mudança**. 25 ed. Traduzido por Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. São Paulo: Paz e Terra, 2001b. 79p.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2001c. 120p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001d. 158p.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução por Adriana Lopez. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 224p.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 3 ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 128p.

_____. **Ciência com consciência**. 6 ed. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 350p.

PIAGET, Jean. **A tomada de consciência**. Tradução por Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, 1977. 211p.

V ENCUENTRO INTERNACIONAL FÓRUM PAULO FREIRE/VALENCIA 2006
SENDAS DE FREIRE: OPRESSIONES, RESISTENCIAS Y EMANCIPACIONES
EM UM NUEVO PARADIGMA DE VIDA

Círculo de Cultura: El papel de la producción de conocimiento em la transformación social

A produção do conhecimento e a transformação social: uma utopia possível?

Yara Pires Gonçalves

Segundo Freire, educar é conhecer, é ler o mundo para poder transformá-lo. Para ele, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Porém, de onde fazemos essa leitura e o modo como a fazemos nos move a diferentes interpretações, nos remete a não neutralidade do nosso ato. Assim, o modo como nós educadores realizamos essa leitura do mundo é fundamental para nos colocarmos, ou não, em direção à realização do sonho da transformação social, rumo à superação das desigualdades, quer econômicas, étnicas ou de qualquer outra natureza que possibilite nos colocar no mundo e com o mundo, em condições de igualdade com o outro, em posição dialógica, na horizontalidade.

Estudar Paulo Freire é estudar a construção e reconstrução do ser humano, na sua essência, rumo à sua dignidade, autonomia e libertação. Discutir a produção do conhecimento como meio de transformação social é a tarefa a qual nos propomos contribuir.

Nessa direção, Freire coloca a educação como possibilitadora tanto de alienação como da formação de indivíduos capazes de superarem as variáveis intervenientes que atuam no contexto macro e micro educacional do qual fazemos parte.

Paulo Freire deixa evidente a posição sócio-política das escolas e a posição social estratégica que ocupam os professores na consolidação, dos sistemas sociais.

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Currículo, PUC-SP, orientanda da Profa Dra Mere Abramowicz, Coordenadora Pedagógica das Faculdades Integradas “Antônio Eufrásio de Toledo” de Presidente Prudente SP, Brasil.

Reforça essa idéia ao afirmar em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), depois retomada na *Pedagogia da Autonomia* (1996), que o processo educacional não é neutro: ou a educação funciona como instrumento usado para integrar o jovem na lógica do sistema ou torna-se a “prática da liberdade” possibilitadora da formação de cidadãos capazes de transformarem o mundo. Portanto, a educação, conforme Freire, pode ser vista como uma forma de intervenção no mundo, o que possibilita tanto a reprodução da ideologia dominante como o seu desmascaramento. (1996, p.98).

Como diz o próprio autor “... o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito” (Freire, 1996, p. 97). Destacam-se aí dois pontos fundamentais em Freire: a permanente continuidade do processo educacional, em virtude de nossa incompletude ontológica, e a relação com o mundo, posição distintiva do ser humano, que o diferencia das demais espécies.

Neste construir, neste “texto pedagógico” estão implícitas as leituras do mundo e das palavras, seus significados e sentidos, que nos lançam a refletir sobre a concretização, ou não, do papel da educação, segundo sua ótica, de contribuir para transformação social, ou mesmo provocá-la, a partir da necessidade existencial de ser mais, da inconclusão de cada ser humano pelos quais somos, eticamente, responsáveis no processo educacional.

Em Freire toma especial importância a linguagem, veículo de comunicação, de relevante importância no desenvolvimento do pensamento, na construção do conhecimento e na formação da consciência. Neste aspecto, convergem outros autores²,

² Vygotsky (1998), para quem a palavra tem papel de destaque não só no desenvolvimento do pensamento como também da consciência de um modo geral, elementos vertebradores em Freire. Em ambos a palavra é abordada do ponto de vista psico-social, destacando-se como instrumento simbólico da linguagem na interação social em diversos planos históricos. Bahktin (1995) focaliza a palavra enquanto signo sócio-ideológico. Em Freire e Bahktin, podemos ressaltar: o papel central da palavra na relação dialógica, na interação social, no destaque ao cotidiano, na ideologia que contamina os discursos, na formação da consciência.

como Vygotsky e Bahktin, para os quais, assim como para autor em estudo, a palavra tem posição central.

Segundo Gadotti, Freire se identificou com o pensamento humanista e, posteriormente, dialético marxista. Para Freire, a educação é uma prática antropológica por natureza, portanto, ético-política, o que fundamenta a busca de uma prática educacional libertadora.

Embora autores como Hegel, Marx, Gramsci, Habermas tivessem afinidades com o pensamento socialista de Freire, a originalidade freireana está no tratamento dado à subjetividade, vista por ele como condição possibilitadora de conduzir à transformação social, via educação, considerada como forma de conscientização do ser humano. Freire destaca o papel do sujeito na história e essa como possibilidade e não como determinante dos fatos. Acredita na transformação social via ação consciente de sujeitos organizados, quer no espaço escolar, quer fora dele.

Para isso, nos deixou uma filosofia de educação baseada no amor, na esperança e na indignação diante da injustiça, em defesa dos oprimidos, rumo a uma prática libertária (Pedagogia da Autonomia). Vê o amor como fonte geradora da esperança e a indignação como motor impulsionador de uma luta incessante a favor dos excluídos.

Assim, discutir Paulo Freire significa, antes de tudo, tratar o ser humano na ótica de sua vocação ontológica de “ser mais”. Para o autor, a educação se coloca como um dos caminhos possíveis. O inacabamento do ser humano, a sua inconclusão são sinais vitais (1996, p.50,51), inerentes à natureza humana. Nessa perspectiva, coloca a esperança como propulsora da geração de energia vital na busca do ser humano de completar-se continuamente, com dignidade. Nessa inconclusão, fundamenta-se a educação como processo permanente e a consciência dessa inconclusão como geradora da questão da educabilidade do ser humano. Incompletude essa que deve ser assumida

por educadores e educandos. Na raiz dessa exigência ontológica está a esperança, razão e motivo de ser no mundo e com o mundo na visão freireana.

A partir dessa perspectiva, se coloca a questão da gnosiologia e da epistemologia abordada por Freire e interpretada por outros autores. O conhecimento como caminho para a autonomia permeia a trajetória da fundamentação epistemológica do ato de educar na concepção freireana. O autor distingue a teoria do conhecimento em geral, a gnoseologia, e a teoria do conhecimento científico em particular, a epistemologia (in Gadotti, 1996, p.574).

Apesar da distinção assinalada, ambos os universos _ o geral e o específico_ não estão separados, pois um corresponde ao outro e ambos são necessários para a fundamentação filosófica do processo do conhecimento. A gnoseologia sustenta que para que haja conhecimento são necessários três elementos: o sujeito cognoscente, o objeto conhecido e o método³ que relaciona ambos os elementos, fatores esses a serem considerados na produção do conhecimento e sua relação com a transformação social.

“Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos” (Freire, 1996, p.70). Daí a necessidade de que os docentes estejam preparados, tenham competências, um saber de sua natureza e saberes especiais, pertinentes à sua atividade docente.

Freire relaciona a conscientização ao esforço de conhecimento crítico dos obstáculos. Para ele, “a conscientização é uma exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica” (Freire, 1996, p.54), o que nos remete à questão ontológica destacada por Freire da incompletude humana. Para ele, “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e

³ Para Freire, um método ativo, dialogal, participante, crítico e criticizador (1989, p.107)

desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (Freire, 1996, p.25).

Freire distingue a “curiosidade ingênua“, que caracteriza o senso comum, da “curiosidade epistemológica”, metodicamente rigorosa, sem deixar de ressaltar o papel e o valor do senso comum, saber de pura experiência feito, que deve ser respeitado pelo professor (Freire, 1996, p.29). Toda ação supõe teoria e reflexão sobre ela e sua prática: reflexão-ação-reflexão.

Freire assinala que o educando é sujeito, não objeto da educação. Este é um princípio que se explica com duas preposições: o ser *em* e ser *com* o mundo. Viver no mundo é viver de contatos, estímulos, reflexos e reações; viver com o mundo é viver de relações, desafios, reflexão, e respostas. Nessa perspectiva antropológica, o educando é o sujeito da educação e está se tornando porque é inacabado e sua vocação sempre é “ser mais”.

A pedagogia freireana, considerada revolucionária, propõe o diálogo⁴, situa professor e aluno, lado a lado. Ambos sujeitos, aprendizes ao longo de um processo educativo contínuo. Essa postura se coloca em um contexto caracterizado por uma “sociedade da aprendizagem”.

Com os avanços tecnológicos, a aprendizagem ultrapassa os muros da escola, ganha a rua, a cidade, os estados, os países, os continentes. O planeta se coloca como novo espaço escolar. Hoje, se pensa em rede. A pedagogia se destaca como uma ciência transversal. Mundializada. Freire, educador do futuro, já colocava a questão da conectividade como fundamental para o entendimento, leitura e interpretação do entorno em que nos inserimos para que se alcançasse a busca utópica da transformação social, via educação.

⁴ Freire adota o conceito de Jasper: “E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade” (Freire, 1989, p.107).

Segundo Gadotti, “Freire postulou a educação como ato dialógico libertador, tendo como fontes o humanismo e uma dialética marxista em que a subjetividade é condição da transformação social”. Entretanto, Freire apontou a possibilidade da alienação e legitimação do sistema de dominação por meio da educação.

Nessa direção, devemos considerar que a identidade social, econômica, política e cultural de cada nação traz consigo necessidades diferenciadas, de acordo com sua história e trajetória ao longo do seu desenvolvimento. A pedagogia freireana é referência para uma educação emancipadora, própria para qualquer país, seja ele de excluídos ou não, pois a dignidade humana está além da simples inclusão social, o que implica transformação social rumo a um novo paradigma de vida⁵.

É nesse contexto que se coloca a questão da produção do conhecimento na transformação social, parte do “círculo de cultura” a que se refere o presente texto. Que conhecimento é esse? Como é construído? Que impactos podem ocasionar na realidade social em que aprendizes, professores e alunos, se inserem?

Não nos basta seguir as idéias de Freire, é necessário tentar construir ou desconstruir o processo educativo, pesquisando-o para reinventá-lo a serviço do desenvolvimento do ser humano, contra as injustiças, a favor da autonomia e da liberdade para que suas sementes dêem frutos. O mundo vai se construindo e com ele os sujeitos dessa construção também se constroem. Vão assim fazendo a sua história, crendo na possibilidade de transformá-la, na esperança da consecução do objetivo da transformação social via educação.

⁵ Não poderíamos deixar de fazer alusão ao paradigma proposto por Boaventura de Souza Santos (2003), em sua obra *Um discurso sobre as ciências*, em que discorre sobre um novo paradigma emergente que apresenta certas afinidades com o pensamento freireano, evidenciando o educador visionário que foi. Para Santos (2003), o paradigma emergente é o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente, portanto o paradigma emergente não pode ser, apenas científico (conhecimento prudente), tem de ser um paradigma social (vida decente).

Devo destacar, ainda, a posição social estratégica que exerce o docente na produção do conhecimento e sua possibilidade de levar a um impacto de transformar a sociedade na direção de superar as desigualdades e propiciar o desenvolvimento e a formação do ser humano.

Embora a questão da aprendizagem tenha destaque nos países em desenvolvimento como o nosso (Brasil), não se pode tratar dessa questão sem antes focalizarmos o ensino, em especial, a formação do professor, variável interveniente na produção do conhecimento, em virtude da realidade educacional brasileira assim o exigir.

Tomando como referência o ensino superior no Brasil, verificamos que os docentes, na sua grande maioria, não são formados para o exercício da docência. São profissionais de outras áreas atuando na profissão docente na graduação, sem terem sido preparados para o seu exercício.

A formação da identidade docente e sua profissionalização tem sido tema de constantes discussões nos âmbitos educacionais brasileiros e incidem nos resultados do processo de ensino aprendizagem. A pós-graduação se coloca, legalmente, como responsável por essa formação, porém isso não se dá de forma satisfatória, nem se coloca como condição obrigatória para o exercício profissional do docente, como ocorre em outros países mais desenvolvidos.

Há um “laissez faire “ por parte de políticas educacionais nessa direção, o que pode ser apontado como uma das causas dos resultados insatisfatórios alcançados pela educação no Brasil. A aprendizagem apresenta problemas que, na realidade, podem ter raízes no ensino. Assim, cabe-nos, neste texto, ater-nos à produção do conhecimento, a partir do ensino e a serviço de mudanças sociais necessárias e urgentes.

Para Freire, o conceito de conhecimento é um conceito, antes de tudo, político. Foi ele um dos criadores do construtivismo, mas do construtivismo crítico. Procurava fundamentar o processo de ensino aprendizagem em ambientes interativos, por meio da utilização de recursos audiovisuais, novas tecnologias, vídeos, televisão e informática. Não aceitava o uso acrítico desses recursos. Para ele, o conhecimento não é por si só libertador. Ele deve estar associado a uma causa, provocar a sua problematização e supor uma ação transformadora. Nessa ótica, o conhecimento produzido deve constituir-se em instrumento de intervenção no mundo, em conhecimento emancipatório ⁶.

No processo de busca da produção do conhecimento, Freire relaciona o estético, o epistemológico e o social. Conhecer deve ser o resultado de uma descoberta que possibilita uma construção, portanto, não é mera apropriação do conhecimento transmitido. Supõe conhecimento elaborado pelos sujeitos envolvidos, supõe um processo em construção.

Os professores, na condição apontada, isto é, sem formação para o exercício da docência, constroem o seu saber ensinar⁷, a partir da prática docente em relação dialógica com o outro, em especial, colegas, docentes e discentes, tomando como referência as mais diversas fontes (curriculares, disciplinares, formação profissional, carreira, dentre outras), produtoras de saberes concebidos e vividos.

Essa relação dialógica do processo de ensino aprendizagem supõe horizontalidade, conforme o pensamento de Freire. Entretanto, não podemos deixar de observar que, embora os sujeitos envolvidos, em especial, docentes e discentes, sejam aprendizes constantes e contínuos, se encontrando, nessa ótica, em posição de igualdade

⁶ O conhecimento emancipação que avança do colonialismo para a solidariedade, pela criação de relações sujeito-sujeito no seio de comunidades interpretativas . Esse novo saber exige uma nova forma de valorização do pilar da emancipação e da avaliação emancipatória, conforme apontam Afonso (2000) e Saul (2001).

⁷ O saber ensinar é um ato político, didático-pedagógico, intencionalmente construído a partir de sua prática. Não se reduz ao pedagógico.

(educação como prática antropológica), existe uma certa distância entre eles, quanto à singularidade de cada um, no que diz respeito às experiências pessoais, saberes concebidos ao longo de sua história e saberes vividos, adquiridos em suas experiências pessoais, que vêm carregados de significações sociais e pessoais, às quais são dados sentidos diferentes e que interferem na construção do próprio conhecimento.

Encontram-se na mesma posição, em relação dialógica, mas não são iguais. O professor é um dos instrumentos da aprendizagem do aluno. É regente da relação, embora não em posição de verticalidade, pois essa supõe hierarquização e, conseqüente possibilidade de dominação. O saber implica poder. O seu uso, sem dominação, supõe generosidade intelectual, simplicidade, humildade, ética, ou seja, exercício de uma alteridade responsável, na visão de Freire.

Nessa direção é que se coloca a possibilidade do ensinar alienado ou do ensinar que propicia a construção do conhecimento emancipatório, que supera os entraves contextuais, político, cultural, social que transformam: o ser humano e a sociedade.

Segundo Freire, “ a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (Freire,1996, p.79). Ao sonho de Freire se unem outros tantos sonhos, outras tantas utopias possíveis de serem superadas ou buscadas, enquanto houver esperança, porque acreditamos que a educação é possível e que é hora da boniteza do ser humano agir: “ quando vivemos a autenticidade pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (Freire, 1996, p.24). Eis aí a triangulação do estético, epistemológico e social como meio de produção do conhecimento para a transformação social.

Referências bibliográficas

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: regulação e Emancipação*. 2 ed, São Paulo: Cortez, 2002.
- BAHKTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7ed, São Paulo: Hucitec, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 26ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *A importância do ato de ler*. 26ed, São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 19ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29 ed, São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: Uma bibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.
- _____. *Paulo Freire: o plantador do futuro*. Portal Estadão. 2006.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*. 4ed, São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, Boaventura dos Santos. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo Cortez, 2003.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória: Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo*. 6ed, São Paulo: Cortez, 2001.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. 2 ed, São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Comunicació per al V Encuentro Internacional Paulo Freire. Valencia 2006.
Secció: El oficio de enseñar.
UJI

A CONTRACORRENT: UNA EXPERIÈNCIA D'UN MESTRE A LA UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓ

Enric Ramiro
Universitat Jaume I de Castelló

Resum

A simple vista sembla que els mestres i la universitat tinguen poc a veure. Tanmateix, si reflexionem sobre el tema, se n'adonarem de les greus contradiccions d'un sistema educatiu que no potencia la presència dels mestres per a que impartisquen els estudis de magisteri. De fet, quan algun d'aquests docents s'introdueix en aquest món, es dóna compte de múltiples disfuncions entre la formació inicial i la realitat quotidiana de les aules. Qüestions com la coordinació pedagògica, les tutories, el treball cooperatiu i l'autònom, o l'aplicació directa al futur treball, encara són qüestions pendents en la majoria d'ocasions. Per què actua així el sistema?

Què em vaig trobar a l'UJI?

Com tantes anècdotes de la història, fou una casualitat la meua arribada al món universitari. Acabava d'abandonar la plaça als Centres de Professorat del País Valencià perquè entres altres coses s'havia passat d'un concurs-oposició amb una durada de tres anys, a una designació personal d'un any a criteri de la Conselleria d'Educació. I eixe mateix curs, quan disfrutava de "l'estiu d'un mestre" després de set anys de treball al juliol, vaig veure un anunci en un diari d'àmbit regional, oferint la possibilitat de presentar-se a una plaça d'associat de tres hores per a impartir en valencià l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat Jaume I de Castelló. Ràpidament vaig haver d'organitzar el currículum que tenia, amb la problemàtica de l'estiu. I amb tot aquest bagatge, vaig arribar a la secretaria l'últim dia a última hora, com a les

pel·lícules, el vaig presentar i em vaig oblidar del tema. Arribat setembre, em vaig incorporar al meu centre de destinació d'EGB al cycle superior i quina fou la sorpresa quan a final del mes em cridaren per telèfon per a que m'incorporara a l'endemà (!) a donar classe a l'UJI. Val a dir que en aquesta ocasió vaig tindre la sort de trobar-me amb un professional universitari que m'ajudà com fou el professor Manuel Rosas, ja que havia estat nomenat secretari de la facultat de Ciències Humanes i Socials i el meu treball consistia en atendre les seues hores de reducció de jornada com a conseqüència del càrrec. Ho comente, perquè no sempre passa així i a sovint el nouvingut es troba totalment a soles davant del perill de la matèria i la classe. Igualment, el fet de tractar-se d'una universitat jove ¹ i de dimensions reduïdes, contribuïa a l'ambient de confiança i ajuda que vaig trobar tant en l'àrea com en el Departament d'Educació on estava adscrit.



Esquerra: situació de Castelló. Pel litoral de la Plana Alta. Agència Valenciana de Turisme. <http://www.comunitat-valenciana.com>
Dalt: Ubicació de la Universitat Jaume I de Castelló a la seu de la Ciutat i altres.

¹ L'UJI es va inaugurar en 1991 i en l'actualitat compta amb vint-i-tres titulacions que són impartides a 13.143 alumnes matriculats durant el curs passat i atesos per 809 docents. La matèria impartida és semestral, de caire troncal i per tant obligatòria a totes les especialitats de magisteri que s'imparteixen: infantil, primària, educació física i educació musical. Cadascun dels grups està conformat per una cinquantena d'alumnes en les pràctiques i un centenar en la teoria. La seua "càrrega" docent és de quatre crèdits repartits entre tres teòrics i un de pràctic, que en els futurs ECTS seran de tres. L'assignatura es desenvolupa tradicionalment en català per part dels professors Teresa Nogales, Manuel Rosas i jo mateix; i per a superar-la cal fer la mitjana entre les dues parts a partir d'un quatre en cadascuna d'elles.

El panorama de l'assignatura era el tradicional de qualsevol universitat, amb un predomini natural dels continguts teòrics i una important reducció dels pràctics, tot i haver una molt bona voluntat per part del professorat i inclús m'atreveria a dir que un compromís voluntarista per connectar amb els mestres de l'entorn i actualitzar-se al màxim. No obstant, qualsevol persona que haja estat impartint classe en aquesta etapa sabrà per experiència que la investigació està sobrevalorada malgrat els reduïts pressuposts que s'inverteixen en aquest camp (especialment en les carreres humanístiques i de lletres), i l'abandonament que es produeix cap a les temàtiques didàctiques o de preparació de les classes. De fet, la llibertat de càtedra, dóna opció a treballar i aprofundir de forma individual en el temari, però mentre hi ha un ventall de recompenses i inclús pressió per avançar en investigacions, estudis i publicacions, hi ha molt poques motivacions per a innovar pedagògicament les sessions. És més, podríem concloure en aquest tema, que la renovació implica un esforç i dedicació que no troba cap recompensa adequada com no siga la utopia personal, i que els canvis es queden en la superfície com la substitució del projector de transparències pel powerpoint o la modificació dels exàmens però sense entrar en el tema de l'avaluació contínua que tanta feina implica.

Què estic fent?

Des del primer moment, vaig pensar que l'objectiu hauria de ser implicar a l'alumnat en l'assignatura mitjançant la seua participació. D'ací va nàixer el Seminari Coparticipar, un grup conformat per diversos alumnes que es reuneix bimensualment i que ha conegut una llarga evolució. Per altra part, vaig dissenyar un projecte de millora de la docència que implicava l'augment de la implicació de l'alumnat en la programació, metodologia i avaluació de l'assignatura. El primer any consistí bàsicament en l'estudi de l'estat de la

qüestió i va rebre el primer premi d'Innovació Educativa de tota l'UJI. Amb el suport moral que dóna aquest reconeixement, vaig planificar un projecte trianual i posteriorment un segon amb la introducció de les noves tecnologies però mantenint la mateixa idea inicial. Per últim i gràcies a l'experiència de tots aquests anys, hem posat en marxa actualment una investigació mitjançant la qual els alumnes porten les classes directament, de forma que les pràctiques de magisteri es converteixen en el treball quotidià de l'assignatura amb el seguiment i guia del professor a través dels diferents instruments com la tutoria virtual i presencial, les reunions grupals i de representants, i el fòrum i web de l'assignatura en cadascuna de les especialitats de magisteri.

En concret, cada grup abraça un semestre i enmig del curs hi està el pràcticum, assignatura que permet a l'alumnat treballar durant un temps a una escola real. Segons l'actual sistema, els de primer tenen una setmana de pràctiques a un col·legi, els de segon en tenen quasi un mes i els de tercer, cinc setmanes amb horari complet. D'aquesta forma, les pràctiques estan repartides durant els tres cursos i poc a poc poden experimentar les seues idees i aprendre dels mestres-supervisors que fan un informe al final de l'estada, així com les visites del tutor responsable de l'UJI. Respecte a l'estructura de l'assignatura de Didàctica de les CC.SS., consta d'una fase teòrica basada en el currículum de l'especialitat, i una fase pràctica en la qual se'ls forma bàsicament en recursos i tècniques per poder portar endavant la matèria. En aquesta part, se'ls facilita a principi de curs un Dossier d'Aula amb la següent informació i un contingut que difereix segons l'especialitat de magisteri impartida però amb molts elements comuns:

ÍNDEX

Carta de Benvinguda	3
Calendari del curs	4
FUNCIONAMENT	5
Estructura de la classe	6
Els treballs a la part de pràctiques	7
Normes d'avaluació de l'assignatura	9
Què hem de fer els col·legis?	10
FITXES	11
Fitxa personal (per a l'alumne)	12
Fitxa personal (per al professor)	13
Portada de tots els treballs	14
Fitxa del col·legi	15
Comentari Xarrada	16
Debat sobre la funció del professorat	17
Fitxa de seguiment del curs	18
Acta de la reunió	19
Fitxa per als TR (treballs de recursos)	20
Fitxa per a la Fireta Didàctica	21
EXPOSA	22
Q2 (Qüestionari de Noves Tecnologies)	23
Q3 (Qüestionari anònim de fi de curs)	24
CRITERIS	25
Criteris per a l'avaluació del col·legi (xarrades i classes)	26
Criteris per a l'avaluació de les actes, PEC-PCC i treball final	28
RECURSOS	29
Carta d'una alumna de la Politècnica de València	30
Carta de Julio Seoane al profesor desconocido	31
Recursos didàctics de jocs, mapes i titelles	32
Model de cas universitari	33
Algunes pàgines web interessants	34
Model d'experiments	37
AVALUACIÓ	40
Autoavaluació	41
Article " <i>Silencios y paradojas</i> " de Miguel Angel Santos	47

NOTA: El qüestionari 1 és la prova inicial que es desenvoluparà en l'Aula Magna el primer dia de classe.

El desenvolupament de les escasses dotze sessions de la fase pràctica de la matèria és el següent:

El primer dia de classe se'ls cita en l'Aula Magna on li'ls felicita, se'ls explica sintèticament la vida professional d'un mestre i se'ls informa sobre l'extens Dossier d'Aula conformat per unes cinquanta pàgines i que bàsicament està estructurat en cinc blocs. A continuació comentem el calendari amb l'especificació dels dies, continguts a impartir i activitats a realitzar de cada sessió. El primer dia està dedicat a les normes de funcionament de la classe (estructura de la matèria, explicació dels treballs a realitzar i normes d'avaluació); un segon bloc amb totes les fitxes a omplir durant el curs i un tercer amb els criteris d'avaluació respectius. Seguidament se'ls ofereix unes pàgines amb recursos de l'àrea fent menció especial insistència en les pàgines web i s'acaba amb l'autoavaluació. Aquesta consisteix en un complet document que més avant detallarem i algun article per a reflexionar. Després d'una ràpida explicació sobre tots els aspectes, iniciem la sessió de preguntes personals i acabem insistint en aquells aspectes que considerem més elementals fins a completar les dues hores de la sessió inicial.

A partir d'ací, ja són sessions d'una hora que aniran enllaçades per mitjà d'algun treball mínim que els fa connectar-se amb l'assignatura assíduament: comentari de xarrades, debats, pràctiques en l'aula i anàlisi dels resultats, ... fins a arribar als dies d'exposició dels treballs realitzats en grup o individualment. Ací la mostra dels mateixos va seguida pel comentari escrit dels assistents i algunes indicacions globals del professor. S'acaba el semestre amb la "Fira Didàctica" en la qual s'exposen i expliquen totes les activitats exercides durant el curs: treballs d'investigació, treballs personals i grupals flexibles, resums de debats i xarrades.

Com avalue?

L'avaluació és contínua i consta de la fitxa de classe i del document d'autoavaluació, i de forma complementària està el Q3 que és una reflexió anònima sobre els elements externs de l'alumne: professor i sistema. La fitxa de classe és un senzill full duplicat: un dels quals se'l queden i l'altre l'han d'entregar al professor durant la primera setmana del curs, omplint tan sols la part superior delimitada per punts (veure figura núm. 2). És una forma de poder disposar de llistes inicials d'alumnes matriculats, que no tots els anys estan actualitzades a principi de classe, i de tindre informació de primera mà i prou fidedigna sobre els estudiants amb temes tan elementals com saber el seu nom habitual (no l'oficial), alhora que es tracta d'un document necessari per a portar avant l'avaluació contínua.

<u>PER AL PROFESSOR</u>		<u>FITXA PERSONAL</u>	<u>FOTO</u>
COGNOMS: _____	Nom (habitual) _____		
Hora classe : _____	Especialitat: _____		
Direcció particular, ciutat i codi: _____		T: _____	
Direcció del curs i ciutat: _____		T: _____	
NIF _____	correu e-: _____	Intentaré traure: _____	

Figura núm. 2

Com es pot observar en les figures núm. 2 i núm.3, consta de les dades personals i un quadre amb tres columnes. En la primera, apareixen els treballs a realitzar dividits per blocs. El primer es refereix a treballs de classe, el segon a les pràctiques, el tercer és per als treballs d'investigació posats per a aquells alumnes que aspiren a la màxima nota, i finalment el bloc quart arreplega els treballs voluntaris que no afecten la distribució dels deu punts. Es tracta d'un conjunt d'activitats que realitzen aquelles persones interessades

en l'assignatura per a augmentar la nota o per a compensar les possibles deficiències que han tingut durant el curs (oblits, accidents, malalties, campionats...)

Columna 1

2

3

4

(Cont. De la fitxa personal)

Treball i metodologia	PUNTUACIONS	Posar les notes	OBSERVACIONS
1. TREBALLS DE CLASSE-(individual-grup)	Mínim 150 / Májimo 300 Cada treball màxim 30 punts		
. entrega de la fitxa..... . comentari xarrada 1..... xarrada 2..... . debat sobre la funció del professorat . qüestionaris: núm. 1..... núm. 2..... . prova del llibre comentari diaporames comentari Fireta Didàctica..... . seguiment de l'assignatura.....			
2. TREBALLS PRÀCTIQUES----	Mínim 250 / Májimo 500		
. Diaporames (grup)	300		
. Joc de simulació..... . Itineraris..... . mapes..... . Jocs didàctics (indicar noms).....	100 100 (cada un)		
3. TREBALLS INVESTIGACIÓ-(grup)..... (imprescindible per a l'excel·lent) (indicar el títol del treball)	200		
4. ALTRES..... <i>AUTOAVALUACIÓ (individual i obligatòria).</i> <i>Participació de qualitat (fóruns, xat, classe,...)</i> <i>Publicació d'articles, assistència a Jornades prèviament justificades i autoritzades,... (indicar noms)</i> <i>Investigació en el pràcticum.....</i> <i>Seminari Coparticipar i responsables d'aula.</i>	200 50 50 50 50 &		

Figura núm. 3

En la segona columna apareixen en primer lloc les puntuacions màximes del bloc respectiu i les mínimes si existiren. És una forma de repartir les notes entre els apartats i valorar d'una forma més o menys equilibrada els tres blocs. La tercera columna està en

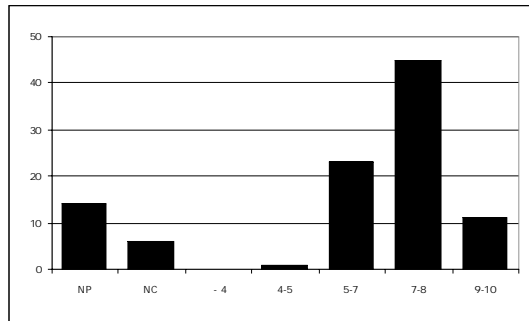
blanc perquè vagen omplint-la ells mateixos conforme van sabent les notes que tenen i per últim està la columna de les observacions, on s'ubiquen els comentaris si existiren. D'aquesta manera, són conscients del valor màxim de cada activitat i sobretot van tenint dia a dia una idea prou precisa del resultat de la seua nota final i poden influir a temps en el seu augment.

El segon element principal consisteix en l'autoavaluació, uns fulls que substituïxen al tradicional examen en l'apartat de pràctiques i sense els quals no s'avalua a l'alumne. Consisteixen en sis fulls, en els quals hi ha els següents apartats: comentari cada sessió de classe, opinió sobre l'assignatura i el professor, càlcul de la nota a traure, opinió sobre els llibres llegits i sobre el sistema de treball, així com un informe individual sobre el funcionament del grup de treball. Es dedica una sessió a la seua explicació i en un principi se'ls entregava a final de curs. No obstant, es va comprovar gràcies a la participació dels delegats de curs que era molt millor incloure-la en el Dossier d'Aula que es lliura a principi de curs perquè d'eixa forma es pot anar omplint a poc a poc al llarg del semestre. No obstant, l'experiència demostra que no sempre ocorre així, però també que any a any es va incrementant el nombre d'alumnes que van contestant les preguntes al llarg del curs.

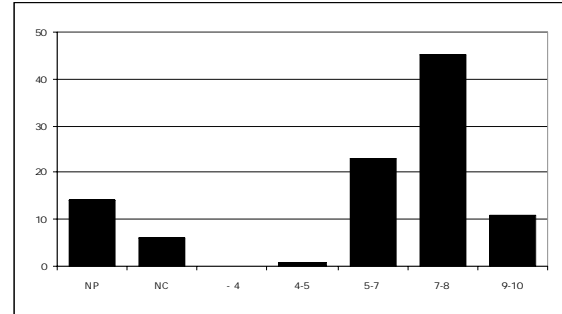
Alguns resultats interessants

Els resultats més destacables han sigut un alt percentatge d'alumnat que ha seguit l'assignatura dia a dia (més del 80%); l'augment del nombre d'estudiants aprovats fins a arribar pràcticament al 100% dels presentats o al 80% dels matriculats (veure figura núm. 5); l'acceptació conscient i meditada de la nota, així com unes consultes de reclamació de qualificació inferiors al 5%, i especialment la formació d'uniques promocions més preparades per al treball en equip i la comunicació, en una professió que tant ho necessita com és la d'educador. A més, les qualificacions són

merescudament molt positives amb només alumne que té una nota inferior al 5 i que inclús pot fer la mitjana amb la teoria per a aprovar, i la resta amb notes superiors i inclús matrícules d'honor.



Educació Física



Educació Infantil

Nota: NP: no presentats; NC: autoavaluació no completa; les següents columnes representen la diferència entre l'autoavaluació esperada i la nota obtinguda. Els signes positius són que tenen una major qualificació de l'esperada i les negatives, en sentit contrari.

Però no tot han sigut aspectes positius, perquè la seua posada en pràctica requereix una dedicació horària per part de docents i discents molt superior a l'establida legalment. De fet, les valoracions dels alumnes són molt positives amb l'experiència però reconeixent, per molt que aprenquen, que el que compten són els crèdits que aconsegueixen. Igualment i per part del professor, es reconeix que les tècniques posades en funcionament són molt formatives i útils, però les compensacions ben escasses com no siguem les utòpiques (que també està bé). És més, la dedicació temporal i la inversió humana i econòmica que suposa aquest sistema de treball al complet, reconeixent la seua validesa i perspectiva de futur, no és generalitzable mentre no es modifiquen certes estructures. Això posa en evidència, possiblement, la urgència d'una remodelació en profunditat del sistema universitari i no tan sols pel canvi de normatives que tan acostumats estem, sinó per mitjà de les millores en les condicions de treball i la mentalitat educativa. Una situació de complexa solució, però no impossible. Com diria el professor Ramon i Cajal: "No existen los temas agotados, sinó las personas agotadas".

Comunicació per al V Encuentro Internacional Paulo Freire. Valencia 2006.
Secció: Los desafíos de enseñar y aprender a vivir.
IES

UNA LLUITA D'IL·LUSIO A UN CENTRE D'ESO

Enric Ramiro

IES Guadassuar (la Ribera) – Universitat Jaume I de Castelló

Resum

En aquesta comunicació pretenem obrir una finestra per la qual poder veure el funcionament d'una tutoria a un centre d'ESO. I com a currículum ocult el nostre objectiu és mostrar un exemple més de com és possible l'existència d'alegria i compromís en una etapa que arrossega una imatge negativa. Per a aconseguir-ho, mostrarem en primer lloc les característiques de l'entorn per a situar la nostra acció i a continuació el sistema que utilitzem, per finalitzar amb unes encoratjadores conclusions.

La forma de l'article és el narratiu amb inclusió prioritària d'elements vivencials per damunt dels acadèmics que en moltes ocasions mostren un discurs passiu. Pel contrari, voldríem reflectir la vida diària d'una comunitat escolar amb els seus errors i avanços, el més lluny possible de la simple descripció dels fets i de la configuració d'un model. Pel contrari, volem comunicar una experiència a peu d'aula amb el desig de compartir-la i d'eixa forma contribuir al necessari intercanvi i debat entre educadors que volen construir paraules vives per a una societat més justa.

En l'apartat d'agraïments he de fer esment important a l'Equip directiu del centre i companyes i companys de l'institut, i molt especialment als alumnes de 2n d'ESO i en representació seua a les delegades i delegats del curs 0506:

L'arribada a Guadassuar

L'experiència s'ha desenvolupat a l'institut de Guadassuar, una localitat valenciana d'uns cinc mil habitants situada a la comarca de la Ribera al si del País Valencià, una comunitat autònoma d l'Estat espanyol. La seua economia és bàsicament agrícola amb algunes indústries i un nivell de vida mitjà. La seua població és valencianoparlant i des de fa pocs anys, compta amb una població nouvinguda majoritàriament de països de l'est i musulmans que té una presència mínima. Està ben comunicada per autovia i pròxima a l'autopista, però té greus deficiències de transport públic ja que no hi ha estació de tren i els autobusos tenen una periodicitat horària de caire simbòlic.

Malgrat la seua població, compta amb una escoleta infantil pública de 0 a 3 anys, un centre de 3 a 12 anys, un institut de 12 a 16 anys, i un centre concertat de 3 a 16 anys. També disposa d'auditori, biblioteca municipal, centre d'usos múltiples, casa de la joventut i centre d'Educació de Persones Adultes. Respecte al centre educatiu on desenvolupem aquest treball, consta de doble línia de 1r a 4t d'ESO i un mòdul d'FP dedicat al senderisme, ciclisme i equitació. Les classes són de vint-i-cinc alumnes, sense grans problemes de disciplina però amb una idiosincràsia local important.

Quan em donaren la plaça en propietat al concurs de trasllats, fou una magnífica notícia per la proximitat al domicili (5 km) i per la bona imatge de la localitat basada en la tranquil·litat i un ambient de classe social mitjana, molt amant de les seues tradicions i costums. A més a més, el fet d'anar a impartir l'assignatura de Valencià: llengua i literatura amb un alumnat totalment alfabetitzat en la seua parla autòctona, incrementava els aspectes positius. Així, em vaig trobar amb un col·lectiu reduït d'alumnes, menys de dos-cents, i de professorat, uns vint-i-cinc.



Dalt: BATALLER, B. i RAMIRO, E.
(1987): La meua comarca: la Ribera.
València. Greal, p. 12
Dreta: Instituto Geográfico Nacional.
Mapa provincial de Valencia. La Ribera



No obstant, la realitat va contradir parcialment les expectatives. Actualment, les diferències entre la ciutat i els pobles han disminuït en gran mesura i l'ambient pretesament bucòlic s'ha quedat en mínimament diferenciador. De fet, al poble hi ha problemes de droga, de violència, famílies desestructurades i especialment un ambient de desprestigi cap a l'estudi i el treball intel·lectual. Tot i això, encara hi ha pares i mares preocupades per l'educació dels fills i unes certes connexions socials que fan reconèixer a cada persona com a element important d'una comunitat.

Des de que arribàrem ens hem ocupat d'una de les tutories del primer cicle d'ESO. La nostra condició de mestre i el fet de no estar remunerada aquesta dedicació, ens han permés accedir fàcilment i un poc per obligació moral al lloc corresponent. De fet, considerem necessari reivindicar la figura del tutor i donar-li el prestigi que es mereix. És més, considerem que ha estat un greu error possibilitar l'accés dels llicenciats a aquesta etapa comprensiva i que és una mostra més del desinterés institucional per l'educació. Entenem que si es crea una etapa amb l'últim cicle de l'EGB més dos cursos

dels antics ensenyaments mitjans amb una estructura universal en la qual és obligatòria l'assistència de tot l'alumnat, caldria haver contemplat de forma adequada el professorat que l'havia d'impartir. I en aquest sentit, hi ha uns professionals de formació polivalent com són els mestres i uns altres de caire especialitzat com són els llicenciats. Si atenem als objectius teòrics de l'etapa de secundària, està clar que aquest alumnat necessita de persones que impartisquen una educació secundària obligatòria i no a persones preparades en una determinada matèria que no han tingut accés a la didàctica i amb una formació universitària centrada en la investigació i allunyada de la pedagogia, amb un CAP inútil i burocràtic. Esperem que l'esperada reforma de convergència europea i la igualitària preparació entre diplomats i llicenciats, contribuisca a posar un poc de lògica al sistema per a benefici de tota la societat. Tanmateix, per experiència i estudis, intuïm que els interessos i pressions dels grups de poder continuaran destrossant el que hauria de ser coherent, tot i deixar una porta oberta a l'esperança.

Quina estructura tenim a la tutoria?

Només arribat al centre, el primer que férem és conèixer les circumstàncies i evolució de l'institut, del seu entorn humà i social i de la normativa i costums que hi havia, possiblement condicionats per la nostra formació històrica i geogràfica. Entenem, que no són positius els trencaments i que és molt important analitzar l'estat de la qüestió abans de decidir-se a posar en marxa els canvis. Això va contribuir a generar un ambient de col·lectivitat que per un costat va reduir les possibles accions, però per un altre va fer que aquestes s'assimilaren per part d'un claustre que si no les compartia totalment, almenys acceptava determinades innovacions.

En concret, tenim com a norma tots els anys que després de les corresponents presentacions a classe, optem per explicar la importància del delegat de la classe i

passem a la seua elecció el primer dia de classe, sense donar opció a candidatures ni a comentaris previs. Si que insistim en les qualitats que hauria de tindre, en el treball que suposa i en la mínima recompensa d'un punt extra que obté. De fet, els alumnes es coneixen sobradament ja que venen la immensa majoria del centre públic que hi ha al costat de l'institut i en un moment a través de mirades i gestos, sempre tenen "marcats" als segurs candidats en un temps rècord. Considerem important aquesta especial dedicació per evitar, en la mesura d'allò possible, l'elecció dels més "pringats" com ells diuen i per donar-li prestigi al càrrec. Així, constituïm la mesa d'eleccions amb els que reparteixen les paperetes i les recullen, i aquells que anoten els resultats a la pissarra. Han de triar a dos companys, un xic i una xica, i si els vots queden molt repartits es trien entre els més representatius o conformen un grup de tres o quatre delegats.

Seguidament, la classe queda dividida per ordre alfabètic en quatre grups del mateix nombre d'alumnes.

El primer grup es dedica al DIUEN, un diari quinzenal que fa la classe de la qual sóc tutor amb notícies destacades preferentment d'àmbit escolar, però on també hi tenen cabuda aquelles de caire general que puguen interessar. Es completa amb una notícia de diari seleccionada pel grup. Certament i en contra del que puga semblar, resulta molt difícil fer-lo. L'elecció de les notícies (que no siguem majoritàries les de futbol per exemple), la maquetació, la correcció de faltes d'ortografia, la impressió (mai tenen una impressora que funcione), el m'ho-he-deixat-a-casa, ... porten a situacions difícils i que es perllonguen en el temps i en l'espai.

DIUEN
Full d'informació i opinió de la Comunitat Educativa
Número 8 de desembre 2006
120 pàgines
1,50 €

TRES DIES AMB ALUMNES DEL MÒDUL

EXCURSIÓ A PARÍS

TORNEN DE FAURA

Entrevista a Sara Esteve. Viatge a París



TORNEN DE FAURA

EXCURSIÓ A PARÍS

Entrevista a Sara Esteve. Viatge a París



Entrevista a Sara Esteve. Viatge a París



ENS INTERESSA EL VILA-REAL

NOTICIA DEL DIARI



NOTICIA DEL DIARI

El poder de los audímetros



Reproducció de l'últim DIUEN núm. 8 Any VII 12-5-06

El segon grup sempre és el de manteniment. Amb aquesta paraula recollim les feines que cal fer a classe de forma diària: apagar els llums per a no malbaratar l'energia elèctrica o tancar les finestres per aprofitar la calorífica; esborrar la pissarra cada vegada que s'acaba la classe; posar la data del dia; i avisar als companys i companyes que pugen les cadires per facilitar la feina al personal de neteja.

El tercer grup s'anomena de decoració i com indica la paraula, la seua funció és intentar que la classe estiga ordenada. El seu treball es reparteix en tindre cura del tauler de suro que hi tenim per a que tot estiga recte i ben posat, que els cartells i murals de les parets

estiguen ben enganxats, i que no hi haja jaquetes, jerséis i diversos tèxtils per damunt dels armaris o per terra o abandonats. Quan sobra un poc de temps, repassen els armaris per dins i ordenen tot el material.

El quart i últim grup es dedica a la fotografia i premsa. En principi, ells són els encarregats de plasmar en imatge els esdeveniments que ocorren a l'institut. Com la feina estava un poc descompensada respecte dels altres, se'ls va afegir la responsabilitat de les notícies dels diaris. En aquest sentit, llegeixen la premsa del dia o de la setmana i retallen aquelles informacions que els resulten interessants o curioses almenys.

Punt i a part mereixen una explicació els delegats. Aquest grup, que sol anar de dos a quatre persones i si fan bé el seu treball (fins ara tots ho han fet bé), tenen una recompensa d'un punt de més en l'assignatura de Valencià: llengua i literatura. Funcionen com a grup autònom i tenen les seues reunions al final de l'assemblea, menys quan hi ha reunions de tots els delegats de cicle que ho fem els dimarts a l'hora de l'esplai. Bàsicament les seues feines consisteixen en:

- . Alçar acta de totes les reunions a la llibreta corresponent, i llegir-les.
- . Escriure el deure, un a la pissarra i un altre a la llibreta corresponent.
- . Pujar i baixar el part (on s'anoten les faltes d'assistència) a la sala de professorat.
- . Tirar el contingut de la paperera del paper als bidons de reciclatge.
- . Responsabilitzar-se de les carpetes dels treballs de valencià. Recollir i repartir els treballs dels alumnes i anotar a la llista la seua entrega.
- . Escriure al tauler les dates d'exàmens i recollida dels treballs quinzenals de valencià.
- . Posar les faltes d'assistència i retards, i fer l'informe trimestral.
- . Passar llista visualment a la classe.
- . Eixir de classe quan faça falta (demanar fulls, cel·lo, penjar o retirar informacions dels faristols ubicats a l'entrada de l'edifici, avisar al professorat de guàrdia...)
- . Conduir les sessions que tenen, de vegades, ells a soles (informació de vagues, redacció de protestes, per a que isca qui ha fet malament una acció o produït algun defecte...)

Responsabilitats dels delegats que es reparteixen entre ells i signen com a que estan d'acord.

Què fem a la tutoria?

La veritat és que moltes i diverses coses. Ens reunim una vegada a la setmana, enguany els dimarts després de l'esplai (11:40 a 12:35) i generalment repetim una mateixa estructura. En primer lloc, esperem a que tots els alumnes entren i estiguen en silenci després d'haver-se desfogat al pati. Seguidament, un dels tres delegats (no hi ha distinció entre delegat i subdelegats), pren la paraula, obri la llibreta d'actes i llegeix la de l'última sessió. Procurem no fer comentaris durant la lectura i passem a la seua aprovació i al segon punt de l'ordre del dia: els grups. Ací comentem com ha anat la setmana a cadascun d'ells, si hem trobat errors i com es poden superar, si hi ha propostes de millora o si ha anat tot bé i no es pot fer més. A continuació parlem sobre el professorat i generalment es concentren els temes en les queixes que tenen sobre diferents fets que han passat o sobre faltes que els han posat. S'obri un torn de paraules i se'ls explica el raonament des del punt de vista de l'educador o es pren nota per a parlar en qui siga, recollir més informació i tornar-ho a comentar amb la persona específica o amb tota la classe.

El tercer punt de l'ordre del dia són les novetats. En aquest apartat se'ls informa de les properes excursions, vacunes, papers que han de portar, sessions d'avaluació, xarrades i conferències, recomanacions sobre reciclar paper, creuar pel pas zebra, la malaltia d'Alzheimer o l'últim experiment que he realitzat. És un calaix de sastre. I per últim, estan els precs i preguntes i canvis de lloc. És un apartat molt obert, en el qual s'aprofita també per a que aquella persona que no estiga a gust en el seu lloc que pugui canviar a un altre sempre i quan l'altra persona estiga conforme i no hi haja inconvenient per part de l'equip educatiu. També poden ubicar-se en una nova posició per "prescripció facultativa", és a dir si hi ha queixes per part dels docents. Tot i semblar un tema menor,

és molt complicat perquè l'objectiu és que tots estiguen a gust i en una classe de vint-i-cinc no sempre és fàcil, però s'intenta i amb bona voluntat no hi ha massa problemes.

Exemplificació d'acta (16-5-06)

1. Lectura de l'acta anterior. S'aprova.
2. Grups
Els grups es canvien perquè el dels DIUEN ja el tenen acabat. Enric ha dit que vol insistir en que es repartisquen la feina per a fer el diari. El grup 4 passa a manteniment, el professor ha dit que manteniment últimament anava bé. El grup 1 farà decoració. El grup 2 passa a fotografia i premsa.
3. Professorat
Neus ha dit que el dijous hi ha una excursió i Javi, el professor de música, no deixa anar a la classe. Tan sols ha dit que poden anar dos alumnes perquè han tingut correcte el seu comportament durant tota l'avaluació. Enric ha constatat que el professor no té l'obligació d'emportar-se a ningú i que ho enén, encara que hagués actuat possiblement de forma diferent. Aitor contesta que hauria d'anar o tota la classe o ningú, i Enric li contesta que no cal discriminar a ningú i que si hi ha dos companys que poden anar, el que han de fer els demés és comportar-se millor en eixes classes.
4. Novetats
Enric ha dit que la setmana que vé vindrà la Guàrdia Civil a donar-nos una xarrada sobre les drogues el dia 24, després del pati.
Enric Ha dit que hi ha un nou llibre de poesia que hem fet entre tot el cicle i que ja està enquadrnat. Ens el portarà per a que el pugam veure. També durà la màquina de plegar samarretes.
El professor ens ha dit que intentem no fer tants retards a les classe, perquè hi ha persones que els estan acumulant i tindran una falta lleu (cada cinc retards).
Enric ens ha proposat si el dia que dediquem a lectura, hi ha grupS que poden fer altres activitats com els delegats, els del DIUEN..., doncs de vegades dóna la sensació que molesten i despisten. Tota la classe hem contestat que no hi ha cap problema en que facen activitats diferents i que procurarem no fixar-nos en ells i elles.
5. Precs i preguntes
El tutor ha dit que és molt difícil fer l'acta quan el professora està parlant al mateix temps i que felicita als delegats.
Enric ens ha explicat què és la malaltia d'Alzheimer i ens ha dit que una de les coses que la pot agreujar és l'alcoholisme i el tabac. I ens ha dit que fem una redacció sobre el tema per a un concurs que convoca una associació local sobre el tema.
Sense cap punt més a tractar s'alça la sessió:

Els delegats.

Unes breus conclusions

I aquest és el funcionament d'una classe d'ESO, una classe que amb tots els seus defectes està unida i solidària, on el diàleg és una eina important, i on es comprén que mes important que la perfecció és l'adonar-se dels errors, reconèixer-los i lluitar per

millorar. És una classe participativa que assumeix el repte de fer un diari quinzenal ells a soles, de fer actes de totes les reunions que tenim, de portar el control de les faltes i retards, d'arreglar ells mateixa molts dels desperfectes de l'aula i un llarg etcètera.

Però aquests èxits són en realitat un problema. Per què? Perquè de vegades són massa expressius i no sempre es poden controlar, perquè sovint fan pinya tota la classe i això crea problemes, perquè estan disposats a que sempre hi haja diàleg o a que el professorat tinga temps a l'hora de l'esplai o després de jornada laboral i això no sempre és possible, perquè tenen sempre la idea de que és fàcil que se'ls perdone, se'ls entenga i vagen millorant i en moltes ocasions no pot ser, perquè necessiten crear lligams amb els docents i no és possible en algunes ocasions, perquè s'han acostumat a un ambient de tranquil·litat i silenci i no sempre ho respecta el docent, i per tantes i tantes raons. I en una comunitat tan diversa com és un institut públic, no sempre es té la mateixa opinió sobre els valors de l'alumnat, ni sobre les accions que puguen millorar l'educació, provocant a sovint disfuncions i inclús creant tòpics com "l'alumne X és així" i "la classe X és aixà".

Per tot això, entenc que la major llibertat està en respectar a l'altre i ser respectat, en tindre sempre la porta oberta a l'aprovat i a sentir els seus problemes, a que la disciplina és tan sols una excusa per al seu desenvolupament individual i social però no l'objectiu últim i a que la complicitat pedagògica siga el camí de relació entre professor i alumne. Accions com tancar una porta o dir sempre bon dia, o demanar per favor les coses i disculpar-se quan correspon, són accions que ens obrin el camí als docents i permeten que pugam influir en ells i educar-los. En cas contrari, serà la imposició i "bufar en caldo gelat". Un altre tema, és si després de tot la societat o els mitjans de comunicació en concret, ens conserven el treball que fem o l'enderroquen sense mirament. Però això, donaria per a un altre article o comunicació.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Izabel Christina Marques – MSc¹

INTRODUÇÃO

Os esforços realizados no decorrer dos últimos séculos para aumentar as possibilidades de educação no Brasil são contrastantes. Embora tenha havido algumas tentativas de mudanças no cenário educacional por meio de reformas do ensino, poucas alterações foram implementadas. Iniciativas de ampliação da alfabetização vêm progredindo, mas a passos lentos e com enormes diferenças regionais. No momento, percebemos uma ação mais concreta no sentido de oferecer uma instrução pública aos indivíduos das camadas mais humildes da nossa sociedade, e mesmo assim, milhões de pessoas ainda estão privadas de um dos direitos mais elementares da cidadania.

É necessária uma ação conjunta, envolvendo a sociedade em geral, para abranger ao máximo a população de analfabetos, permitindo-lhes o acesso à língua escrita, sobretudo em uma sociedade heterogênea como a nossa que distância da vida das famílias da classe baixa, as matérias da escola – ler, escrever e contar.

Nesse sentido, faz-se necessário possibilitar que a alfabetização extrapole o simples aprendizado da leitura, da escrita e das operações aritméticas, permitindo uma apropriação de conhecimento que capacite à integração econômica, social e política do indivíduo e, como consequência, de seu grupo social.

A fim de trazer à luz a história pregressa da Educação no Brasil, sobretudo o percurso do ensino fundamental e da alfabetização de jovens e adultos, teceremos algumas considerações sobre a educação brasileira no decorrer dos diversos períodos da nossa História, a saber, o Colonial, o Pombalino, a Época Monárquica e a Imperial, o Período Republicano, o Ditatorial e o Contemporâneo.

HISTÓRICO

1. A Educação dos Jesuítas no Brasil Colonial

O processo de educação escolar no Brasil está marcado pela exclusão das camadas populares da sociedade. Numa breve retrospectiva histórica, podemos verificar que, com a chegada dos jesuítas, em 1549, teve início à preocupação com o ensino no País. Segundo Aranha (1989), os missionários fizeram funcionar,

¹ Faculdade de Educação Thereza Porto Marques – Jacareí (SP) – Brasil – E-mail: secfac@faetec.br

na recém-fundada cidade de Salvador, uma escola “de ler e escrever”, que foi a origem do processo da criação de escolas elementares. O processo de educação foi caracterizado pelo dualismo: por um lado, a instrução dos índios, com o objetivo de divulgar a doutrina católica, instruindo e catequizando para a conversão ao catolicismo e para a servidão, atendendo à política colonizadora portuguesa e, por outro, como comenta Moll (1997), servindo como instrumento fundamental na formação da elite.

Desde o início do processo de colonização, o saber é mantido como privilégio nas mãos de alguns em detrimento da maioria. Para a elite, um saber elaborado, e para a população nativa e filhos de colonos, um saber rudimentar, configurando um caráter elitista na distribuição do conhecimento. Além disso, Romanelli (1998) relata que o objetivo prático da ação jesuítica, que era o recrutamento de fiéis e servidores, fora atingido pela ação educadora; a catequese assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo em escolas elementares para os filhos dos índios, os curumins, e se estendia aos filhos dos colonos, o que garantia a evangelização destes.

Considerando a resistência das gerações mais velhas e buscando subverter formas tradicionais de educação indígena, os jesuítas dedicaram muitos esforços à instrução dos meninos. Mesmo assim, se depararam com muitas dificuldades para compatibilizar seus esforços com as rotinas do cotidiano dos jovens alunos. Nos primeiros anos da catequese, os meninos acompanhavam as lições de religião, alfabetização e música durante três ou quatro horas por dia, uma vez que tinham outros afazeres, como a caça e a pesca. Tais ensinamentos, segundo Monteiro (1999), deveriam ser passados, à noite, para a geração mais velha. Mesmo com esse programa intensivo, para desagrado dos jesuítas, os jovens seguiam os costumes dos anciãos.

Para Aranha (1989), a tendência da educação jesuítica foi de separação entre os catequizados e os instruídos, a ação sobre os índios se resume na cristianização e na pacificação, tornando-os dóceis para o trabalho escravo, enquanto com os filhos dos colonos, a ação tende a ser mais efetiva, exercendo-se além da escola elementar de ler e escrever.

Quanto ao desdobramento dessa tendência elitista, Werebe (1997) relata que as crianças negras não tinham acesso às escolas. Tanto os sacerdotes quanto os senhores consideravam desnecessário educá-las e até mesmo evangelizá-las. Apenas os mulatos, já no século XVI, por ordem expressa do rei de Portugal, deveriam ter direito à educação escolar.

Constatamos que a obra de catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, passa a privilegiar educação de elite, firmando-se durante o período em que permaneceu no Brasil. A educação jesuítica durou até 1759, quando o Marquês de Pombal determina a expulsão dos jesuítas, considerados conservadores e acusados de estar voltados apenas para o reforço de seu pelotão de padres e de priorizar o uso de outras línguas (o latim, principalmente) e não o vernáculo nacional.

Segundo Freire (1993), ao serem expulsos, os jesuítas nos legaram um ensino de caráter literário, verbalista, retórico, livresco, memorístico, repetitivo, que estimulava a emulação por meio de prêmios aos vencedores e castigos corporais aos considerados pecadores. Enclausurando os alunos em preceitos e preconceitos católicos, inibiram-nos de uma leitura do mundo real, tornando-os cidadãos discriminatórios, gerando elites capazes de reproduzir na sociedade contrastes e discrepâncias, dos que tudo sabem e podem e dos que a tudo se submetem. Inculcaram a ideologia do pecado e das interdições do corpo.

Para Werebe (1997), a influência da ação educativa dos jesuítas ultrapassou os limites do período em que tiveram no Brasil. Essa ação marcou nossa cultura, não apenas em termos de propagação do catolicismo, mas também pela orientação religiosa que imprimiram ao ensino, mesmo tendo sido caracterizada por uma orientação rígida, dogmática, anti-científica, acanhada, voltada para os interesses religiosos e políticos da Companhia.

2. O Período Pombalino e a Reforma do Ensino Elementar

Como a igreja ficou circunscrita nos seus verdadeiros limites, por ser considerada necessária, os jesuítas foram afastados do ensino. Assim, a questão que estava em jogo era saber quem, afinal de contas – a Igreja ou o Estado –, determinaria os métodos e o conteúdo dos processos educativos, uma vez que se desejava uma cultura moderna, sob a égide do Estado secular, e também sobre uma base espiritual, religiosa. Têm início as reformas pombalinas da educação. A reforma dos “estudos menores” foi iniciada pelo Alvará de 28 de junho de 1758; em anexo ao Alvará, vinham as instruções para os professores das disciplinas, que passariam por um exame de suficiência que os habilitaria a lecionar.

No entender de Freire (1993), a fase pombalina representa um retrocesso no campo educacional para o Brasil, que ficou treze anos sem escolas, quando os cursos seriados dos jesuítas foram substituídos pelas aulas avulsas, dadas, na maioria das vezes, por professores leigos, improvisados; essa educação leiga era dada nas

próprias casas, com conteúdos sem continuidade nem integração entre as disciplinas estudadas. Um ponto positivo das reformas foi à valorização e o conseqüente estudo da e na língua vernácula – o português, no lugar do latim, língua até então dominante e privilegiada no currículo dos jesuítas. Com a educação pombalina, houve a oficialização do ensino como função do Estado português no Brasil, financiado pelo subsídio literário, criado em 10 de novembro de 1772 para criar fundos para o ensino fundamental e médio.

O caráter elitista, apontado anteriormente, torna-se evidente também nesse momento histórico. Segundo Moll (1997), a preocupação central dos dirigentes estava voltada para a formação de uma elite colonial (masculina), modernizada, que articulasse melhor as novas atividades internas da colônia e os interesses da camada dominante de Portugal, uma vez que a política colonial, com referência ao Brasil, precisava conquistar capital para a superação da fase mercantil e o ingresso na fase industrial. Portanto, necessitava de mão de obra especializada para a formação do comerciante e do industrial. A escola deixava de servir à igreja e passava a servir ao Estado.

3. A Educação Fundamental nas Épocas Monárquica e Imperial

Com o estabelecimento no Rio de Janeiro, em 1808, da Coroa Portuguesa no Brasil, segundo Freire (1993), houve uma preocupação imediatista e profissionalizante com o ensino para preparar pessoal que deveria servir aos novos quinze mil habitantes da nova sede do reino. Nesse período, denominado joanino, e que durou até 1822, o ensino fundamental e o médio continuaram com as aulas avulsas, porém crescendo em quantidade devido ao fato de os serviços públicos terem sido ampliados. Assim, o Brasil emerge para a Independência com uma população analfabeta, e com uma escola desestruturada e sem nenhuma iniciativa.

No período do Império (1822–1850), com relação ao ensino elementar, poucas coisas mudaram, e a situação se tornou ainda mais caótica. Como não havia exigência de conclusão de curso primário para ter acesso a outros níveis, a elite educa seus filhos com preceptores em suas casas.

Nessa época as funções atribuídas à educação, na sociedade brasileira, eram exercidas sem a ação educacional do Estado, em contraste com a estatização implantada na Colônia por força da reforma de Pombal. Segundo Madeira (1992), neste contexto, a alfabetização das massas não poderia constituir-se num objetivo dessa sociedade. Não havia uma classe operária, e não se cogitava dar educação aos trabalhadores escravos.

Durante o Império, o ensino elementar foi negligenciado. Por determinação da Constituição de 1824, a responsabilidade pela estrutura, pela organização e manutenção dos ensinos primário e secundário passou a incumbir às províncias. O ensino primário era pouco difundido, entre outras, pelas seguintes razões: os orçamentos provinciais eram escassos; os escravos eram proibidos de frequentar a escola; e o curso primário nem mesmo era exigido para o ingresso no secundário. A educação escolarizada transmite apenas conteúdos alienados e de concepção elitista, sem seqüência no aprendizado, ainda exclui da escola o negro, o índio e quase a totalidade de mulheres gerando assim um grande contingente de analfabetos (Freire, 1993).

A herança educacional recebida pela República foi de um ensino primário deficiente, com um corpo docente, em geral, leigo ou mal preparado, com uma forte participação do clero no ensino.

4. O Início dos Tempos Republicanos e o Ensino Elementar

O ensino elementar teve, no início dos tempos republicanos, pela primeira vez, um espaço de discussão garantido. Discutia-se a falta de recursos por parte das províncias, e, sobretudo, a falta de professores primários. Na Primeira República, foi decretada, em 1890, a reforma Benjamin Constant, orientada por princípios de liberdade e laicidade do ensino, gratuidade da escola primária e descentralização do sistema educacional (Xavier, 1994). Segundo o anuário estatístico do Brasil, em 1936, o índice de analfabetismo da população em 1890 era de 85%, e em 1900 e 1920 o índice passa para 75%, para todas as idades. (Ribeiro, apud Mol, 1997, p. 21).

No governo de Getúlio Vargas, foram criados o Ministério de Educação e Saúde e o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais de Educação. A Carta Magna de 1934 determina que a educação seja direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, e que deve ser garantido o ensino primário integral e de frequência obrigatória, extensivo a adultos.

O ensino primário não recebeu, por parte da República, melhor acolhida do que a que tivera anteriormente. Embora tenha sido decretada a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, este não pôde ser efetivado por causa da falta de escolas e das condições de vida de grande parte das crianças em idade escolar.

No Período Ditatorial, que abrange o período de 1937 à 1945, concretiza-se o caráter dual da Educação, a formação profissionalizante para as classes populares e a formação científica e superior para as elites. Em 1945, 56% dos jovens de 15 anos ou mais eram analfabetos, afirma Ferrari (apud Moll, 1997, p. 27).

Foram criados, em 1947, no Ministério da Educação e Saúde, um Serviço de Educação de Adultos e um Plano Nacional de Educação Supletiva para Adolescentes e Adultos Analfabetos, dando início à mobilização nacional da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

Em 1952, nasceu a Campanha Nacional de Educação Rural e, em 1958, em pleno governo de Juscelino Kubitscheck, a campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que tinha o mesmo objetivo do anterior, isto é, extinguir o analfabetismo. A partir de 1961 tal atividade começou a declinar por falta de recursos, vindo a ser extinta dois anos depois. Porém, mais uma vez, as campanhas não lograram sucesso.

A Lei nº. 4.024/61 trouxe grandes mudanças na estrutura do ensino e na organização curricular. Quanto à estrutura, é criada a educação pré-escolar, e implantam-se mudanças no ensino primário, que deveria ser ministrado no mínimo em quatro séries anuais, sendo que a duração poderia ser ampliada até seis anos pelos sistemas de ensino; já os currículos deixavam de ter padrões rigorosos, admitindo-se certa variedade. Nesse contexto, considerando a necessidade da discussão popular nos planos educacionais, surgiram vários grupos dispostos a corrigir as distorções a favor da educação popular.

6. A Educação Fundamental no Período Ditatorial

Nesse espaço de discussão dos ideais dos movimentos populares, aparece em destaque o nome de Paulo Freire, e vêm à tona algumas de suas propostas educacionais. Seus princípios previam: a pesquisa para o levantamento de dados, a problematização, a discussão, a análise e a conscientização.

Estava criada uma proposta de alfabetização para adultos que foi reconhecido e adotado em países africanos e em algumas atividades alfabetizadoras em nosso país. Com o objetivo de alfabetizar cinco milhões de brasileiros no prazo de um ano foi criado, em janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização.

No Brasil, a utilização do rádio e da televisão para fins educacionais começa a ser mais bem dimensionada com a criação das escolas radiofônicas. O Movimento de Educação de Base (MEB), de iniciativa dos bispos do Nordeste, obteve da UNESCO, em 1968, entre 48 países, o prêmio Reza Pahlevi,

oferecido pelo Irã ao mais eficiente programa de alfabetização do mundo. Com o golpe militar de 1964, deu-se a estagnação desses projetos.

Durante a Ditadura Militar, de 1964 a 1985, realiza-se uma Operação Escola, para obtenção de um diagnóstico educacional em nível nacional. Dentre as mudanças implementadas no setor da educação nesse período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 5.692/71), no capítulo 4, instaura o ensino supletivo, que se estenderia desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar. Portanto, da alfabetização e educação inicial de adultos, até os cursos de madureza, utilizando o rádio, a televisão, a correspondência e outros meios de comunicação. Nesse período o índice de analfabetismo era de 27,56. (Romanelli, 1998 p. 75)

Para Torloni (1987), as crianças excluídas do processo de aprendizagem avolumam a estatística do analfabetismo adulto, num fluxo que só se interromperá quando o País decidir atender às necessidades de escolarização primária total.

7. Dados Atuais da Educação Fundamental Brasileira

A Constituição promulgada em 1988 ratifica mais uma vez, como em outros momentos históricos, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. O dever do Estado para com a educação é atrelado à garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade apropriada. Ainda no artigo 60 das Disposições Transitórias, ficou determinado que, dez anos após sua promulgação, fosse superado o problema do analfabetismo adulto no País. Em 1999, reafirma-se a distância entre o proclamado e o real, como característica expressa ao longo da história brasileira.

Ainda como decorrência da Constituição de 1988, houve o reconhecimento e a abolição de uma discriminação injusta e antidemocrática com relação aos analfabetos, o direito ao voto, uma vez que anteriormente o analfabeto não tinha direito nem obrigações eleitorais.

Com base no quadro da educação no Brasil e nos compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Tal Plano, em consonância com o que estava estabelecido na Constituição, afirma a necessidade e a obrigação, por parte do Estado, de elaborar parâmetros claros no campo curricular, capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-los aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e, em particular, para com o ensino fundamental. O ensino proposto pela LDB está ligado ao objetivo maior do ensino fundamental, que é o de proporcionar à população formação básica para a cidadania.

De acordo com a publicação do Ministério da Educação - Educação Brasileira, Política e Resultados (Brasil, 1999, p. 24) o Brasil segue exibindo uma das taxas de analfabetismo mais elevadas da América Latina na população com 15 anos ou mais de idade: era de 20,1% em 1991, e caiu para 14,7% em 1997, o que corresponde em números absolutos a cerca de 15,8 milhões de pessoas, contingente superior à população total da maioria dos países da região.

Nos anos 90, o País avançou para a reversão deste quadro, intensificando o esforço de universalização do ensino fundamental. Esta política promoveu um declínio acelerado do analfabetismo nos grupos etários mais jovens. O percentual de crianças na faixa etária de 7 a 14 anos que freqüenta o ensino fundamental passou de 89,1% em 1994, para 95,5% em 1999.

Ainda, visando reduzir o analfabetismo ações imperativas vêm sendo desenvolvidas, uma delas que aborda a alfabetização de jovens e adultos é a do Conselho da Comunidade Solidária, com o Programa Alfabetização Solidária. Este é um modelo de parcerias, que pressupõe a participação de diversas esferas da sociedade. Outra iniciativa do governo federal é o Brasil Alfabetizado, atuando, também, para reduzir o índice de analfabetismo, o qual continua elevado, conforme dados estatísticos do IBGE Censo 2000, o Brasil conta com uma população analfabeta, entre 15 anos ou mais, da ordem de 16.294.889 habitantes, tendo uma taxa de analfabetismo equivalente a 13,63% da população total.

Os programas de educação básica de adultos parecem não ter encontrado ainda o caminho para aqueles que nunca passaram pela escola, ou para aqueles que não são mais considerados produtivos pela sociedade; nesses casos o descompromisso social se torna evidente. Atualmente, fatores sociais e políticos são apontados como relevantes para explicar o fracasso da alfabetização de adultos, e, a nosso ver, a vontade política seria crucial.

Para Werebe (1997), a mobilização de todos os setores da vida nacional – políticos, representantes e responsáveis da sociedade civil, universitários, cientistas, autoridades escolares, educadores, alunos, pais de

alunos etc. – será indispensável para que se possa enfrentar com sucesso os principais problemas educacionais. Essa mobilização só será possível se a educação constituir um projeto nacional, reconhecidamente importante e prioritário.

Nessa perspectiva, acreditamos, assim como Sequeiros (1997), que a solidariedade é vital para que a sociedade possa ser mobilizada para tais problemas educacionais. A educação para a solidariedade deveria estar presente no projeto curricular, provocando uma mudança conceitual, metodológica e, sobretudo, de atitudes, necessária para a transformação dos sistemas de valores que fundamentam a consciência de uma vida mais solidária.

A solidariedade como categoria ética, como atitude que leva a assumir compromissos eficazes de transformação das raízes geradoras do desequilíbrio e da injustiça, deve gerar uma sensibilidade eficaz e transformadora da própria pessoa que reorganiza sua vida em outra direção: a da solidariedade, da responsabilidade e da justiça.

A escola que essa maioria freqüenta é uma escola punitiva, que reprova, frustra e exclui. Os professores são, em geral, mal preparados, recebem salários irrisórios e trabalham, na maioria das vezes, em condições precárias. As desigualdades regionais são gritantes, sendo enormes e insuportáveis às deficiências encontradas nas zonas mais pobres do país. Segundo Paulo Freire (2001), os educandos brasileiros deveriam saber que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui a briga por salários menos imorais, e como uma questão da prática educativa, esta luta passa a ser uma prática da ética em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de alfabetização no Brasil, em sua dimensão histórica, revela-nos que, desde o seu início, na educação jesuítica, o que prevaleceu no sistema educativo foram as profundas desigualdades sociais. O ensino sempre foi privilégio da classe dominante, com alto poder aquisitivo, contrastando com a precariedade do letramento da população de baixa renda, situação que continua sendo um grande desafio para a sociedade brasileira e, em geral, para nós educadores.

Embora a política educacional brasileira tenha passado por várias mudanças e certamente com avanços na legislação, ainda se revela inoperante diante da realidade brasileira, e não conseguiu realizar transformações substanciais. Os graves problemas da educação foram ignorados: a falta de vagas nas escolas, os entraves à educação popular (analfabetismo, evasão, repetência), a melhoria na formação do professorado e a preocupação com a heterogeneidade da população.

Nesse sentido, por meio dos dados atuais, consideramos que o índice de analfabetismo continua alto, a sociedade brasileira não vem se revelando capaz de incorporar os adultos à cultura letrada, nem de alfabetizar os membros de cada nova geração, perpetuando assim o alto índice de analfabetismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M.L.A. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Brasileira, Política e Resultados*. Brasília: INEP, 1999.

FREIRE, A.M.A. *Analfabetismo no Brasil*. Da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguai), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MADEIRA, V.P.C. *O Desafio Fundamental do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC*. Em Aberto, Brasília, 1992.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização Possível: Reinventando o Ensinar e o Aprender*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

MONTEIRO, J.M. *Negros da Terra – Índios e Bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ROMANELLI, O.O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

SEQUEIROS, L. *Educar para la Solidaridad*. Barcelona. Espanha: Ediciones Octaedro, 1997.

TORLONI, H. *Estudo de Problemas Brasileiros*. São Paulo: Pioneira. 1987.

XAVIER, M.E. et al. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

WEREBE, M.J.G. *Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

EDUCACION PARA EL CONFORMISMO (ALIENACION), PARA LA RESISTENCIA Y PARA LA AUTO-DETERMINACIÓN

Campo de Estudio y (Nivel de Análisis)	Orden Social problemático (exige cambio)	Condiciones de una Educación Conformista	Condiciones Educativas para la Resistencia y la Auto-Determinación	Utopías Educativas de Otros Mundos Posibles (Trascendencia de la Alienación)
Transdisciplinariedad de las Ciencias Sociales (nivel macro)	Violencia Estructural Globalizada: desigual e injusta, insostenible, excluyente, consumista, destructiva, militarizada.	Sociedad de Mercado Global Mecanismos de Control Social	Movimientos Sociales de Transformación Global FSM, FME Vía Campesina MST EZLN	Biodiversidad y Desarrollo Humano Sustentable Cultura de Justicia y Paz Sociedad Solidaria, Igualdad Social Inclusión Social, Diversidad Cultural “Democratización de la Democracia” Nuevo Orden Económico, Social, Cultural e Informativo, “Ciudadanía Planetaria”
Sociología de la Educación (nivel mezo)	Proceso de Enseñanza/Aprendizaje Alienante, Reificante, Mistificante, Etnocéntrico Orden Informativo Desigual	Educación Bancaria Para el Conformismo Elitista, Privada Disciplinaria Domesticadora	Educación Transformadora Concientizadora Educación para Culturas de Justicia y la Paz Acceso a Internet (Linux)	Educación de Calidad para Todos y Todas Educación Inter/Trans/Cultural Ecopedagogía Escuela Ciudadana, Consejos Escolares Foro Mundial de Educación Foro Internacional Paulo Freire
Psicología Social (niveles mezo y micro)	Alienación Interpersonal y entre las personas y sus sociedades ”Yo-Ello”	Comunicación Monológica	Comunicación Dialógica Relaciones y Grupos de Apoyo Solidario ”Yo-Tu”	”Yo-Tú” como Metáfora Educativa de Relaciones Sociales, Interpersonales y Multi-Inter-Trans-Culturales Consejos Familiares
Psicología (nivel micro)	egocentrismo ”patrones psicológicos”	internalización de patrones sociales opresivos	esperanza inspiración apoyo personal	autonomía social libertad, creatividad realización personal

Bibliografía

Antunes, Ângela, *Aceita um Conselho? Como organizar o Colegiado Escolar*, 2a. Edición, Cortez Editora, São Paulo, 2002.

Bacal, Azril, “Los Movimientos Sociales y las Mudanzas que la Educación Precisa”, paper presentado en el Encuentro Internacional de Educación (EIE) de Gravataí, RGS, Brasil, Noviembre 2005.

Bacal, Azril, Espacios de Intervención Socio-Educativa en el Mundo Actual, IV Encuentro Internacional Paulo Freire, Universidad de Porto, 19-22 Setiembre 2004.

Bacal, Azril, *A Study on Anomy*, unpubl. manuscript (1971).

Bacal, Azril, *An Inquiry into Social Movements*, unpubl. manuscript, Sociology Department, UCSB, Santa Barbara, Cal., USA (1971).

Bacal, Azril, *Notes on Alienation*, unpubl. manuscript, Institute of Sociology, University of Lund, Suecia (1972-1973).

Bacal, Azril, *Notes on Conformity and Self-Determination*, en *L'Ecole et Les Valeurs*, Actas del Congreso Mundial de las Ciencias de la Educación, Escuela y sus Valores, Serge Fleury, éditeur, les Editions Agence d'ARC, Trois Rivières, Canada, 6-10 Julio 1981: 165-168.

Bacal, Azril, *Algunas Consideraciones Psico-Sociales en Torno al Poder*, en *Poder y Dominación*, Perspectivas Antropológicas, Colegio de México y URSHSLAC, Caracas, Septiembre 1986:91-107.

Bacal, Azril, *Dialogic Counselling in Peace, Development, Human Rights and Liberation Work: An Outlook on Societal and Internalized Oppression*, PEC/IPRA, The Inter-University Centre of Postgraduate Studies, Dubrovnik, Yugoslavia, 15-26 Junio 1987.

Bacal, Azril, *Types of Ethnic Identity Responses to Ethnic Discrimination*, KIM-RAPPORT 18, Universidad de Gotenburgo, 1994.

Bacal, Azril, *From Organism to Identity: The Road from Psychology to Social-Psychology (Towards an Epistemology of Self-Determination)*, Working Paper 94:1, Department of Social Sciences, Section of Communication, University of Karlstad, Sweden.

Bacal, Azril, *Socioanálisis y Concientización en las Ciencias Sociales*, III Foro Internacional Paulo Freire, UCLA, 19-21 Septiembre 2002.

Bacal, Azril, Bernardino Mata y Rosemary Galli, coordinadores, *Democracia es...Camino a la Justicia y a la Dignidad (La Democratización en las Áreas Rurales)*, IRSA, UACH, ALASRU, México, Noviembre 2002.

Bacal, Azril, *Reflections on Cultural Diversity and Institutional Human Development*, Universitet som kulturell mötesplats, red. Karin Apelgren och Ann Blücker, Uppsala Universitet, Rapportserie från Enheten för utveckling och utvärdering, 1998. Rapport nr 15: 51-64

De Sousa Santos, Boaventura, *Reinventar la Democracia, Reinventar el Estado*, Editorial José Martí, La Habana, Cuba, 2005.

Durkheim, Émile, *Education and Sociology*, Glencoe:Ill.:The Free Press, 1956.

Durkheim, Émile, *Professional Ethics and Civic Morals*, London: Routledge and Kegan Paul Ltd., 1957.

Durkheim, Émile, *The Division of Labor in Society*, New York: The Free Press, 1965.

Flacks, Richard, *Conformity, Resistance and Self-Determination: The Individual and Authority*, Little, Brown and Company, Boston, 1973.

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

Fromm, Erich, *The Art of Loving*, London: Unwin, 1962.

Fromm, Erich, *The Sane Society*, Londres, 1963.

Gadotti, Moacir, *Pedagogia da Terra*, editora fundação Peirópolis, São Paulo, Brasil, 2000.

Gadotti, *Um Legado de Esperanza*, Questões de Nossa Época 91, Cortez Editora, São Paulo, Brasil, 2001.

Horney, Karin, *Our Inner Conflicts*, New York: Norton, 1945.

Israel, Joakim, Alienation, *From Marx to Modern Sociology*, Allyn & Bacon, Inc., Boston, 1971.

Jackins, Harvey, *El Lado Humano de los Seres Humanos*, Traducido por Azril Bacal, Rational Island Publ., Seattle, Washington, USA, 1965.

James, William, *The Principles of Psychology*, Dover, New York, 1950 (1890)

Laing, R.D., *The Politics of Experience*, Ballentine, New York, 1967.

Lee, Dorothy, *Freedom and Culture*, Waveland Press, Inc., Prospect Heights, Illinois, 1987, 1959.

Lee, Dorothy, *Valuing the Self: What we can learn from Other Cultures*, Waveland Press, Inc., Prospect Heights, Illinois, 1986, 1976.

Marx, Karl, *Economic and Philosophic Manuscripts of 1848*, Lawrence & Wishart, London, 1959.

Mead, G.H., *Mind, Self and Society*, Chicago: University of Chicago Press, 1962.

Mészáros, István, *Marx's Theory of Alienation*, Merlin Press, USA, 1971.

Mészáros, István, *Education Beyond Capital*, paper presentado en el III Foro Mundial de Educación, Porto Alegre, 28-31 Julio 2004.

Ollman, Bertel, *Alienation, Marx's Conception of Man in Capitalist Society*, Cambridge University Press, 1971.

Padilha, Paulo Roberto, *Currículo intertranscultural: Novos itinerarios para a educação*, Cortez Editora, Instituto Paulo Freire, Biblioteca Freireana, São Paulo, 2004

Shapiro, David, "On Psychological Liberation," in *Social Policy*, July-August 1972.

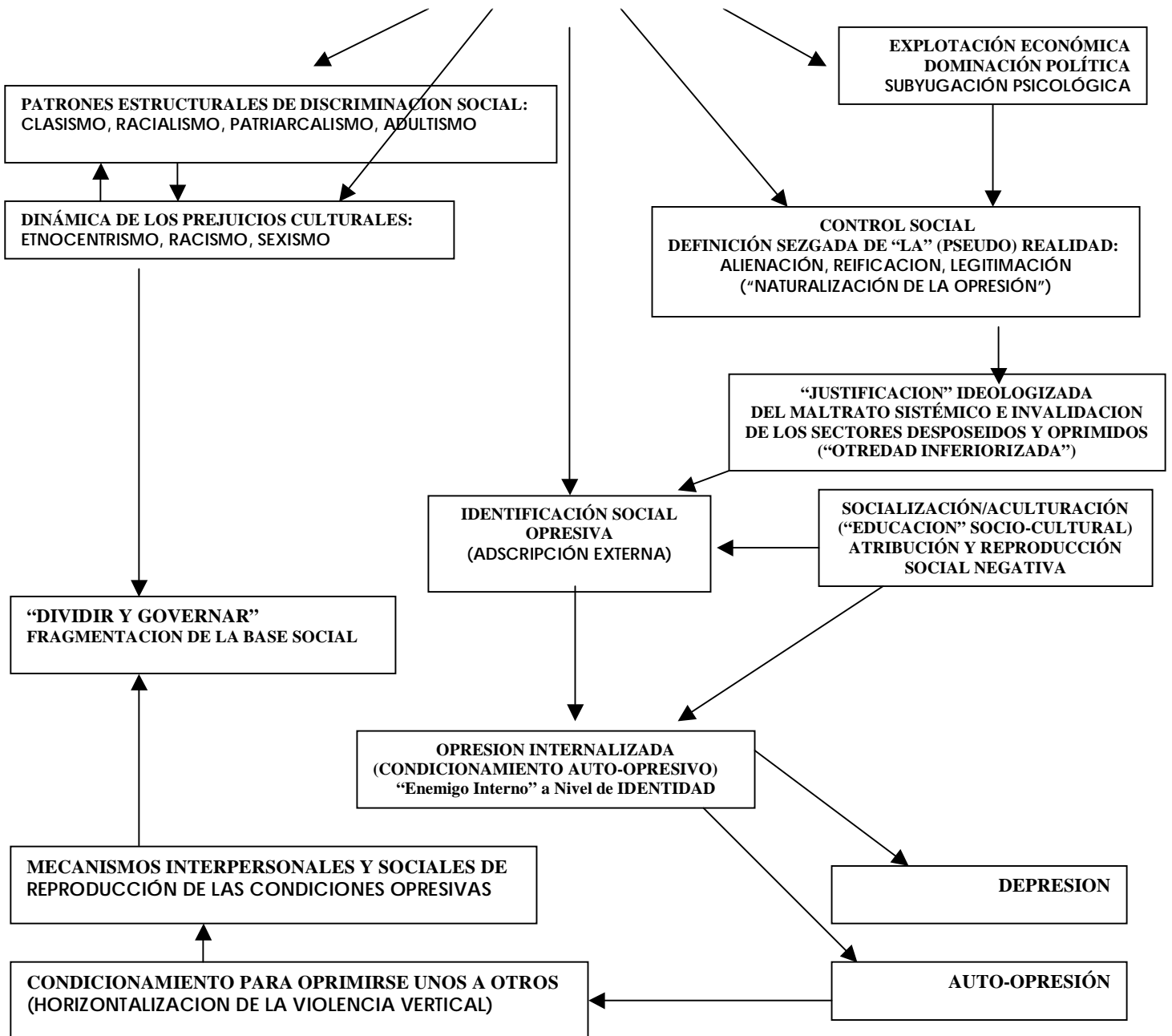
Shibutani, Tamotsu, *Social Processes*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London, 1986.

Whittaker, Francisco "Chico", *O desafio do Fórum Social Mundial, Un Modo de Ver*, Editora Fundacao Perseu Abramo, Ediciones Loyola, Sao Paulo, 2005.

**MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACION TRANSFORMADORA:
ALTERNATIVAS A LAS ESTRUCTURAS Y CULTURAS OPRESIVAS**
Condiciones Sociogénicas del Conformismo, Resistencia y Auto-Determinación
AZRIL BACAL

BASES MATERIALES Y "EDUCACIONALES"
DE LAS SOCIEDADES OPRESIVAS

Verticalización de las Relaciones Sociales de Dominación/Subordinación
Dinámica de Inclusión/Exclusión Social: Clases y "Minorías Sociales"
Género, Étnico-Raciales, Inmigrantes, Preferencia Sexual, Jóvenes, Discapacitados, etc.



LOS DIVERSOS ESPACIOS Y NIVELES DE OPRESION SOCIAL CONSTITUYEN FUENTES SOCIOGÉNICAS DE PERTURBACIÓN Y OPRESIÓN SOCIAL INTERNALIZADAS ("EL ENEMIGO INTERNO"), OBSTACULIZANDO EL PLENO DESARROLLO HUMANO DE QUIENES VIVIMOS BAJO LAS CONDICIONES SUBYUGANTES DE LAS SOCIEDADES Y CULTURAS OPRESIVAS. LA CADENA VERTICAL DE OPRESIÓN TAMBIEN IMPLICA, DIALECTICAMENTE, ESPACIOS DE INFLEXIÓN, CONTESTACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIO-EDUCATIVA, FACILITANDO DIVERSAS INSTANCIAS DE RESISTENCIA, AUTONOMÍA Y AUTO-DETERMINACIÓN. LOS MOVIMIENTOS SOCIALES ENMARCAN TODOS LOS ESPACIOS Y NIVELES DE INTERVENCIÓN SOCIO-EDUCACIONAL CON INTENCIONALIDAD TRANSFORMADORA

V FORO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

**EDUCACION PARA EL CONFORMISMO, LA RESISTENCIA
Y LA AUTO-DETERMINACIÓN**

**Azril Bacal, Instituto Paulo Freire
Departamento de Sociologia, Uppsala University
Visiting Fellow (CRER), Universidad de Warwick, Coventry, UK
CETAL, Uppsala, Suecia, Mayo 2006.**

**VALENCIA
12-15 SETIEMBRE 2006**

EDUCACIÓN PARA EL CONFORMISMO, LA RESISTENCIA Y LA AUTO-DETERMINACION¹

Introducción: La Dialéctica de la Mediación Educacional

Paulo Freire afirmaba que la actividad educacional detenta un doble rol mediacional: sea como una fuente de "domesticación", inductinamiento, conformismo y condicionamiento, para que los pobladores hagan suyas las normas que reproducen las estructuras vigentes – y/o, en nuestro caso, para generar y facilitar las condiciones necesarias de reflexión crítica ("concientización"), desalienación, liberación, "empoderamiento", resistencia, autonomía, auto-determinación y transformación de las estructuras problemáticas.

La Perspectiva de Educación de Mészáros (1970, 2004), resumida a continuación, fué de particular importancia en mis reflexiones en torno a los "*espacios de intervención socio-educativa en el mundo actual*", entre los cuales ahora incluimos a los movimientos sociales.

Parafraseando a este autor,

"La educación constituye la suma total de todos los procesos y relaciones sociales, a través de los cuales se reproduce el status quo y/o se posibilita la introducción de nuevos elementos, en el plano de las ideas y de las prácticas sociales, encaminadas a cambiar la realidad social".

La perspectiva mézaríana de la educación aquí asumida, nos permite *a partir de un enfoque multi/transdisciplinario, explorar e intervenir en todos los espacios sociales y planos de interacción humana imaginables, mediante estrategias socio-educativas, cuyo impacto puede amplificarse significativamente, si logramos articularlas con otras estrategias de mediación cultural, artística, comunicacional e informática, como parte inherente a la nueva división del trabajo social correspondiente a los movimientos sociales emergentes contemporáneos.*

¹ El presente trabajo está elaborado en base a una ponencia sobre "Los Movimientos Sociales y las Mudanzas que la Educación Precisa", presentado en el Encuentro Internacional de Educación (EIE) de Gravataí, RGS,

La consideración anterior nos obliga a explorar el potencial de cambio de los *nuevos espacios emergentes ligados a los últimos avances científico-tecnológicos de la cibernética y la electrónica; que implica el gran reto de democratizar el acceso y el uso de la internet, multimedia y de la educación telemática, esta vez también abordados como recursos estrategicos de intervención socio-educacional en el seno de los movimientos sociales.*

Educación para el Conformismo

Durante la vigencia transitoria de diversos "órdenes sociales" (*status quo*), la dinámica de su funcionamiento, reproducción y "control social", depende mayormente del *conformismo* y sometimiento, internalizado en forma diferenciada a nivel de "valores" e identidad social (como mecanismo de auto-control personal), que resulta de los procesos de educación socio-cultural (socialización y aculturación) de la población subalterna, que los induce a aceptar como propias, las normas, definiciones, creencias y formas de sentir colectivas, que reifican y legitiman la reproducción social de las condiciones problemáticas recurrentes en el tiempo.

El proceso de mediación social, a través del cual las normas consensuadas y legitimadas del "control social" son internalizados, en grados variables, como "valores" personales de auto-control, básicamente constituye un proceso de "educación social", funcionalmente articulado los procesos verticales y transversales de "división social del trabajo" y de estratificación social vigentes.

Este tipo particular de educación social reduccionista, condicionante y opresivo para el conformismo fué analizado históricamente por Marx, Ollman, Meszaros y Fromm, entre otros autores, en términos de "alienación" (Bacal, 1973), por Paulo Freire en términos de "educación domesticadora" (1970) y por Erika Sherover-Marcuse (1986) en términos de "opresión internalizada" (Bacal, 1994).

Basil, Noviembre 2005. Se solicitó y se cuenta con la gentil autorización de los organizadores y del editor de la próxima publicación de los materiales de dicho evento, dando cuenta de su fuente original.

Educación Transformadora para la Resistencia y Auto-Determinación

Los nuevos movimientos sociales del siglo 21 constituyen una veta teórica de gran valor socioanalítico y, también, a nivel de práctica social (praxis) "redes de apoyo solidario", facilitando la mejor comprensión ("concientización") del proceso de intersección y articulación existente entre el complejo proceso de cambio socio-histórico, a nivel macro, y los cambios correspondientes de nuestra propia identidad personal, social y acción protagónica, como gestores de cambio dentro del mismo.

Es necesario distinguir entre los movimientos sociales de signo progresivo y regresivo, al ser los primeros asumidos como el "germen" de la construcción de nuevos proyectos alternativos de ordenamiento social y de una nueva división social del trabajo y, dentro de ellos, de *diversos proyectos y espacios de intervención educacional y cultural para la resistencia, autonomía y auto-determinación*, articulados y convergentes con los mismos, inspirados y orientados por valores, objetivos y prácticas sociales de intencionalidad desalienante, concientizadora y liberadora.

Freire nos recomendaba siempre *hacer "una lectura del mundo" que anhelamos transformar*, intentando *descifrar su significación contextual y coyuntural*, para otorgar mayor sentido y efectividad a nuestros proyectos educacionales de acción y reconstrucción cultural. Dicha lectura tiene implicaciones fundamentales para nuestra praxis pedagógica, puesto que nuestro modo de actuar en el mundo depende considerablemente de la validez de nuestra interpretación de la realidad.

En el caso que nos atañe, mi lectura del mundo en que vivimos me conduce a identificar a las estructuras y culturas vigentes de violencia como uno de los problemas sociales más graves que debemos enfrentar y superar en nuestros días, puesto que su enorme potencial destructivo amenaza con destruir casi todas las formas de vida en nuestro planeta, si no logramos contenerlo y transformarlo a tiempo.

Las acciones educacionales por la justicia y por paz han adquirido un carácter de urgencia, bajo las condiciones que imperan en el mundo y que atribuimos en grado considerable al proyecto capitalista de globalización neoliberal,² cuyo impacto global corresponde al intento predatorio y avasallador más reciente del neocolonialismo norteamericano y de los países ricos (G-9), responsables por el legado colonial y por la situación presente de pillaje, empobrecimiento, sufrimiento y cambios perturbadores, sufridos por millones de personas del tercer mundo en sus vidas cotidianas.

Las variadas visiones, idearios y objetivos de los movimientos sociales contemporáneos implican y van acompañados de proyectos educacionales alternativos, con los cuales se pretende contestar y reemplazar al proyecto educacional de las sociedades y culturas dominantes. A modo de ilustración, tanto el EZLN como el MST, que se cuentan entre los movimientos sociales de campesinos y pueblos indígenas más importantes de nuestra era, han asumido cabalmente el reto educacional y transcultural, en los territorios bajo su influencia, rescatando y elaborando creativamente el legado político-pedagógico freireano.

El Reto Educacional de la Transformación Personal

Francisco "Chico" Whittaker (2005) nos recuerda que la enorme tarea de cambio social lleva consigo la exigencia de nuestra propia transformamos personal, al igual que la de toda nuestra trama de relaciones sociales e interpersonales, de acuerdo a los valores alternativos de nuestra utopía posible y necesaria. Este reto personal adquiere una importancia mayúscula, frente a los errores traumáticos y a la degeneración de los proyectos humanistas y socialistas del siglo pasado, debido al síndrome conocido como el de los *"reformadores no reformados"*.

El proceso de *democratizar la democracia*, analizado por Boaventura de Souza Santos (2005), entre otros autores orgánicos de los foros y movimientos sociales y educacionales, en los cuales estamos inmersos, nos exige hacer una aproximación crítica a los diversos *espacios socio-políticos* que vienen siendo construídos por los movimientos sociales, identificando las *variadas condiciones socio-culturales y estructuras políticas que a su vez inducen modos diferenciados de respuestas y estrategias personales y grupales de naturaleza socio-política*.

² Para no abundar demasiado sobre este tema tan trillado, nos remitimos a los informes anuales sobre "el estado del mundo" del WorldWatch Institute y del PNUD sobre el Desarrollo Humano.

Respuestas modales que hemos enunciado anteriormente, en términos prestados de la psicología social de Richard Flacks (1973): *conformismo, resistencia y autonomía o autodeterminación*³; como tipos de respuesta personal y colectivo frente a los varios espacios socio-políticos constituídos por las distintas *estructuras de poder y autoridad*, conocidos y por conocer, que pueden y suelen consolidarse, inadvertidamente, tanto en el seno de los movimientos sociales como en el de los varios foros sociales y educacionales emergentes.

Un Paradigma Crítico de la Educación Transformadora para los Movimientos Sociales

Al abordar el tema de la división del trabajo en la sociedad, Marx adoptó un enfoque crítico frente a la sociedad de su tiempo, interesándose en el problema del cambio social e identificando los obstáculos en el camino y las condiciones para facilitarlos. En contraste con la fascinación de Durkheim con “el problema del orden social”, a Marx le intrigó y preocupó la persistencia en el tiempo del “*orden social problemático y urgido de cambio*”, cuestionado, analizado y denunciado por Marx, como estructuralmente injusto e “irracional”; constituyendo las condiciones necesarias aunque no suficientes para el cambio social.

Cambio social entendido, a su vez, como una transformación radical de las estructuras sociales de explotación y alienación, consideradas como inherentes en el modo de producción capitalista. Dicha preocupación lo llevó a explorar las causas históricas que subyacen a los procesos de construcción y mantenimiento del orden social injusto existente, intentando explicar los mecanismos de su persistencia en términos *cuasi* educacionales.

En su ambicioso intento de responder a estos interrogantes, Marx desarrolló su *Teoría de la Alienación y su Trascendencia*; que aparte de constituir una visión de las ciencias sociales de gran valor heurístico para analizar críticamente al capitalismo de su tiempo, contiene una *teoría de educación transformadora para el cambio social*, que intentaremos presentar y discutir en forma abreviada, en las páginas siguientes. Al igual que en el análisis de Durkheim, encontramos en el trabajo de Marx, un esfuerzo por articular sistémicamente los varios niveles macro, mezzo y micro de interacción y análisis social, pero a partir de una óptica transformadora en contraposición con la perspectiva funcionalista durkheimiana.

Marx atribuye *prioridad causal al plano estructural sobre el plano ideológico o supraestructura*, elaborando sus reflexiones sobre *mediación social*, según Ollman (1971), en término de las “*relaciones internas*”, considerados por este autor, como centrales en la *teoría de la alienación*. Este análisis estructural fué formulado, en términos bastante conocidos en torno, por ejemplo: al desarrollo de las fuerzas productivas, al modo de producción capitalista, a la sociedad de clases, a las relaciones sociales de producción, a la plusvalía como medida de los niveles de explotación, entre otras categorías conocidas.

Por otro lado, al abocarse al problema de la “*mediación*”, Marx analiza, a partir de un análisis dinámico formulado en términos de “*relaciones internas*”, las contradicciones estructurales del orden social establecido, identificando las raíces históricas de los conflictos sociales. Sugiriendo al respecto, que cada una de las instancias y “*espacios*” sociales, asociados con la división del trabajo en la sociedad, son susceptibles de ser transformados, merced a la gestión organizada de la clase trabajadora. Su conocido argumento al respecto es el siguiente: por constituir el sector social, económico y político más explotado por el sistema capitalista, es pausable asumir que el proletariado industrial constituye el grupo social con mayor motivación y “*racionalidad*” colectiva, para intentar transformar la sociedad y hacerla más justa, es decir, en la visión marxista, para construir una sociedad socialista o comunista.

El Problema y Trascendencia de la Alienación

La teoría de la alienación y su trascendencia puede ser estudiada como *un planteamiento filosófico-histórico en torno a la “construcción social de la naturaleza humana”* y, también, como *un enfoque psico-social crítico*, a través del cual cuestionar la relación problemática entre los seres humanos y sus sociedades, bajo las condiciones sociales dominantes del modo de producción capitalista. A partir de la perspectiva de cambio social adoptada en este trabajo, intentamos explorar, dialécticamente, distintas maneras y estrategias efectivas, de trascender el condicionamiento de la alienación humana, tal como se manifiesta en varios planos y niveles (macro, mezzo y micro) de interacción social.

³ Bacal, Azril, *Organism to Identity, The Road from Psychology to Social-Psychology (Towards an Epistemology of Self-Determination in the Social Sciences)*, 1994. Inspirado particularmente, entre otros autores, por Richard Flacks (1973).

En el *plano estructural*, se trata de identificar y superar las relaciones sociales de explotación, dominación y opresión. En el *plano ideológico*, se trata de poner en evidencia los procesos de reificación, mistificación y manipulación de quienes controlan los medios masivos de opinión pública, influyendo en forma desmedida sobre la cultura popular global.

En el *plano de la mediación social*, se exploran alternativas con las cuales reemplazar a las formas conocidas de educación y comunicación alienantes, mistificadoras y conformistas de nuestro tiempo. Para cambiar las estructuras y relaciones sociales problemáticas, injustas, explotadoras y opresivas, aparte de las varias estrategias de organización, movilización, lucha y praxis social y política necesarias, se requiere de *estrategias efectivas de educación y comunicación, concientizadoras y transformadoras*, con una clara intención desalienante, desmitificadora, crítica, dialógica y libertadora.

El Proceso de Alienación Personal

El proceso de la alienación no se da meramente en el plano de las ideas, creencias y definiciones de la realidad. En su clásico tratado sobre la "*Política de la Experiencia*", R.D. Laing (1967), discutió la condición de alienación personal como un estado psicológico de desconexión de nuestros sentimientos. Parafraseando a Laing,

Nacemos en un mundo donde nos aguarda la alienación... Potencialmente somos humanos, pero estamos sumidos en un estado de alienación; y éste no corresponde sencillamente al estado natural de las cosas de este mundo. La alienación como nuestro destino presente es el resultado de la violencia injuriosa, perpetrada por algunos seres humanos sobre otros seres humanos...

En la concepción original del humanismo marxista, *la alienación se refiere al enajenamiento de la persona de sí misma, de otras personas, del fruto de su trabajo, de su propio poder y de su relación sensual con la naturaleza.*

Reapropiación del Poder Enajenado

El reto fundamental de una educación transformadora consiste en *trascender el estado actual de alienación que aflige negativamente a grandes sectores de la población mundial*. Proceso educacional que implica un proceso de concientización, a nivel personal, interpersonal y colectivo, gracias al cual recobraríamos efectivamente contacto con nuestra racionalidad, atención, sentimientos e intereses personales y también, con nuestra naturaleza solidaria, cooperativa y responsable hacia los demás, además de facilitar la recuperación de nuestro gran potencial y capacidad de amor y felicidad personal.

Esta forma alternativa de abordar la *tarea socio-educativa la hace coadyuvante del proceso de desarrollo humano*, permitiéndonos crecer en autonomía, en nuestra sociabilidad y al mismo tiempo, reapropiar nuestro poder, anteriormente enajenado. Facultándonos para *mejorar los problemas del medio ambiente y para cambiar el orden social injusto imperante*. Al respecto, contamos hoy con nuevas herramientas, documentos directrices y recursos disponibles en la “Agenda 21”, la “Carta de la Tierra”, en el Movimiento de Ecopedagogía y, crecientemente, en los cientos de proposiciones y experiencias registradas en el Mural de Propuestas del Foro Social Mundial.

Trascendencia de la Alienación Etnocéntrica

Desde el punto de vista de la *trascendencia de la alienación etnocéntrica*, el proceso educacional transformador propuesto para trascender la alienación, también nos permitiría mejorar la relación con nosotros mismos, con todos los demás seres humanos, incluyendo a quienes para nosotros representan la “*otredad cultural*”. Este proceso se formula en términos de una educación multi-inter-transcultural, en el sentido propuesto por Dorothy Lee (1986), Bacal (1998) y, mas recientemente, por Roberto Padilha (2004).

Martin Buber: El Tránsito del “Yo-Ello” al “Yo-Tú”

La alienación interpersonal adopta la forma de “*enajenación del otro*”, sin a veces importar, cuán supuestamente cercanas, familiares o íntimas sean dichas relaciones. Freud se refirió con claridad a la ambivalencia afectiva presente en todas las relaciones humanas, en grados variables; aparte de caracterizar en su visión pesimista de “la patología de la vida cotidiana”, varios tipos de relaciones patológicas, de tipo neurótico, sado-masoquista y otras de tipo simbiótico, que implican situaciones de alienación. Podemos ilustrar algunas formas alienadas de relacionamiento interpersonal, haciendo referencia a *la relación de odio* (“*en contra de*”) y a *la relación de “alejamiento”*, que nos enajena y aliena de las otras personas (Horney, 1945). Por otro lado y desde una perspectiva dialéctica, el “*amor*” representaría la versión desalienada de las relaciones humanas, inspirándonos para ir “*al encuentro*” de las personas amadas.

Los trabajos clásicos de Erich Fromm, sobre el Arte de Amar (1962) y la Sociedad Sana (1955), mantienen hasta el día de hoy, para nosotros, su gran valor heurístico y utópico, inspirándonos en nuestra búsqueda de proyectos alternativos y superiores al proyecto neoliberal de globalización capitalista, a su modelo alienado implícito de naturaleza humana y, finalmente, a su proyecto alienante de educación global concebido como mercancía.

El modelo neoliberal al unidimensionalizar el potencial humano, nos reduce al *homo economicus*, una imagen mercantilista de la condición humana promocionada como “*la identidad global*” de nuestros días. Una visión de identidad personal amplificadas y difundida, como un aspecto fundamental de su *proyecto socio-educacional de mundo*, ayudado por todos los medios de comunicación e información privados a su alcance, que no son pocos.

Por otro lado, desde una perspectiva de socialismo dinámico, Martin Buber, el gran filósofo judío, distinguía entre *dos modos fundamentales de relaciones humanas*: (1) una forma alienada, a la cual él denominó “*Yo-Ello*” y (2) una forma humana (desalienada) formulada en términos del “*Yo-Tú*”. En el modo alienado del “*Yo-Ello*” se tiende a despersonalizar, instrumentalizar, cosificar y a manipular a la otra. Un estilo de relacionamiento que nos recuerda a la *relación social de tipo comercial* descrito por Erich Fromm en el Arte de Amar, haciendo referencia al trato de la otra persona como si fuera una mercancía, faltando compromiso y responsabilidad frente a ella.

En forma parecida y convergente, Fromm distingue entre *dos modos o estilos de relación interpersonal*: (1) relación instrumental o de mercado, alienado y alienante, en el que establece un paralelo entre las normas de intercambio que rigen en el mercado con este estilo de relacionamiento alienado y (2) *responsabilidad social o de amor*, semejante al estilo "Yo-Tú" sugerido por Buber y planteado como un paradigma ideal para las relaciones humanas, que se caracteriza por su praxis de comprensión y respeto mutuo, cooperación y reciprocidad entre personas de igual valor. Intuitivamente, podemos identificarnos con estos dos estilos de relacionamiento personal, en nuestras propias vidas, a veces como objetos y otras veces como sujetos, partícipes en diferentes momentos, de ambas *formas de relacionamiento con la "otredad personal y social-cultural"*.

Resumiendo la discusión anterior, apreciamos que los estados de alienación en el plano personal, interpersonal e intercultural, también constituyen "espacios de intervención socio-educativa", con miras a trascender el estado de alienación, por medio de estrategias educacionales combinadas, inter/multi/transculturales, desalienantes y concientizadoras.

Pertinencia Contemporánea de la Teoría de la Alienación

El tema de la Alienación y de su Trascendencia fue introducido por Marx en las Ciencias Sociales Modernas (1844), con el ánimo de cuestionar críticamente, explicar y transformar las relaciones entre las personas y sus sociedades, bajo condiciones dominantes del modo de producción capitalista. Observamos que nunca antes en la historia de la humanidad tuvo el capitalismo el impacto global que hoy tiene en nuestros días.

Es decir, la relación problemática de alienación entre personas y sus sociedades, incluyendo el enajenamiento inter-étnico e inter-cultural, se han convertido en serios problemas y retos educacionales de magnitud planetaria. De ahí se desprende *la pertinencia y relevancia de la Teoría de la Alienación y de su Trascendencia, aquí y ahora también concebida como proyecto socio-educacional transcultural y de intervención urgente en el mundo actual*.

Algunos autores han extendido la teoría de la alienación para cuestionar otros tipos de sociedades problemáticas del siglo xx. Mencionando entre ellos a Adam Schaff, filósofo austro-polaco, quien hiciera uso del concepto de alienación para analizar críticamente las relaciones entre las personas y sus sociedades, bajo las *condiciones burocráticas y elitistas del "socialismo real"* encontradas en varios países de Europa Oriental durante la era soviética.

En nuestra región del mundo, Augusto Salazar Bondy, uno de los grandes filósofos y educadores peruanos del siglo pasado, usó el concepto de alienación para analizar críticamente el *"enajenamiento cultural"* en América Latina, al observar la imitación e invasión de los *patrones consumistas propios de las sociedades industriales capitalistas*.

Dos Temas Centrales en la Pedagogía de Izquierda de Bertell Ollman: Estructura de Carácter y el Problema de la Racionalidad

Mientras que el marxismo más doctrinario del siglo pasado relegaba la perspectiva de la alienación, prefiriendo los enfoques economicistas, Bertell Ollman (1971) insiste en afirmar que *el concepto de la alienación tiene un lugar central en la crítica de las condiciones sociales de nuestro tiempo*. En su análisis crítico del tema de la alienación, Ollman sostiene que Marx no elaboró satisfactoriamente el problema íntimamente relacionado de la racionalidad:

Marx creyó que los efectos de las condiciones externas sobre el carácter son invariablemente racionales y relativamente de acción rápida... pero, la realidad es que las gentes, muy frecuentemente, proceden de forma muy irracional – no entendiendo sus propios intereses – o exhiben mayor dificultad que la anticipada en satisfacerlos... La mayor parte del tiempo en la historia observamos, que en vez de proletarios con conciencia de clase, tenemos trabajadores nacionalistas, racistas y sindicalistas... (Ollman, 1971:238)

Para corregir esta deficiencia teórica en Marx, Ollman elaboró la noción de *"estructura de carácter"*. Un concepto que se refiere a la internalización de patrones de comportamiento tempranos, como hábitos organizados, como un producto aparte, ejerciendo una influencia desproporcionada sobre cómo la gente responde a eventos y condiciones presentes y futuros.

Consideramos, en el presente análisis, que es posible extender el uso del concepto “estructura de carácter”, a la situación de multiculturalidad, segmentación y estratificación étnica de nuestros días, también concebido como un espacio de intervención socio-educativa en el mundo actual.

La operación y reproducción social de las estructuras de carácter alienadas en el mundo actual, implica tanto el considerarla como *un producto de la alienación* personal, interpersonal, intergrupala e intercultural; como también *una causa social que contribuye a la actividad alienada y alienante*, con implicaciones problemáticas en la esfera de las relaciones étnicas y culturales. En mi propia interpretación de la noción de estructura de carácter ollmaniana, la encuentro muy cercana al concepto de “patrón psicológico” desarrollado por Harvey Jackins, por medio del cual analiza el proceso de internalización de la opresión étnica (Bacal, 1986:103-105 y 1994).

En ambos casos, contamos hoy en día, gracias a las contribuciones de estos autores, con nuevos recursos teóricos para abordar la *educación como un proceso de liberación psicológica y política*, estrechamente ligado al proceso de trascendencia de la alienación en las relaciones sociales y étnico/culturales, a nivel personal, interpersonal y colectivo. Shapiro (1972) observó al respecto, que el proceso de liberación psicológica precede, con mucha frecuencia, a la participación y al compromiso de personas anteriormente apáticas y pasivas, en los procesos de liberación social y política.

Encontramos evidencia sobre la ruptura de los varios patrones internalizados de opresión social, y la mayor participación de las personas aludidas, en los varios movimientos sociales de los años sesentas y setentas. Este mismo proceso de transformación fue experimentado por muchas personas, antes de involucrarse en los movimientos sociales, hecho observado en el desarrollo del Movimiento Afro-Americano, Chicano y de los Pueblos Indígenas (Bacal, 1994). Proceso que también se observó en la participación masiva de varios sectores de la sociedad civil organizada en el mismo período, asociados con lo que se llamó la “contra-cultura”, teniendo como ejemplos al movimiento estudiantil, hippies, ambientalista, feminista y “gay”, a su vez ligados al Movimiento por la Paz y en Contra de la Guerra. Los lemas colectivos de ese período revelan la existencia de mecanismos de validación psicológica personal y grupal, citando entre ellos, a continuación, por ejemplo: “Black is Beautiful”, “Si se Puede” (lema Chicano), “Sisterhood is Powerful” y “Gay Power”.

Al aumentar su sentido de valor y estima personal y colectivo, individuos previamente alienados del quehacer político, debido a sus experiencias traumáticas ligadas a la internalización de los patrones sociales de opresión clasista, racista, étnica, machista (de género), elitista y/o adultista, exhiben una clara tendencia a participar en la acción social y en la lucha contra la injusticia.

La alusión hecha a los movimientos sociales que sacudieron al mundo en los años sesentas y setentas no es casual. Hoy en día, somos testigos de la emergencia de los primeros movimientos sociales globales del nuevo siglo, asociados con el levantamiento zapatista en Chiapas, México, con la protesta de Seattle frente al proyecto neoliberal de la OMC; y últimamente, con el Foro Social Mundial (FSM) y el Foro Mundial de Educación (FME), asociado con la ciudad de Porto Alegre, RGS, en el Brasil, con Vía Campesina, el primer intento histórico de organización y movilización política del campesinado global.

En nuestro intento de contribuir con humildad, en nuestra calidad de *“intelectuales orgánicos” de nuestra época*, creemos que las estrategias y espacios de intervención socio-educativa en el mundo actual, deben estar articuladas con las acciones y enseñanzas de los primeros movimientos sociales transformadores del nuevo siglo y milenio, para juntos construir el Otro Mundo Posible que anhelamos.

En esta visión comprometida, consideramos, que *todos los espacios sociales concebibles, a nivel personal, grupal, institucional, nacional, multicultural, planetario y de los movimientos sociales, también constituyen, dialécticamente, espacios de intervención estratégica de naturaleza socio-educativa transformadora en el mundo actual.*

La amplia descripción que hace Ângela Antunes (2002:33) del espacio escolar, nos ayuda a entender y a ilustrar con mejor criterio pedagógico, otras aseveraciones hechas anteriormente en torno a los espacios sociales, incluyendo a los movimientos sociales .

Es necesario que la escuela sea pensada como un todo, exigiendo de nosotros la preocupación con la sala de aulas, con el alumno, con el profesor, con la materia dada, con los ejercicios, con la prueba, con la nota, y también lo que ocurre en los corredores, en el patio, en la sala de coordinación pedagógica, en la secretaría de la escuela, en los baños, en la cocina, en la sala de profesores,

en el estacionamiento de la escuela, en la hora del recreo, en la entrada y salida de los alumno/as, en el barrio en que la escuela está inserta, en el municipio, en el estado, etc. Todos esos espacios y situaciones nos están enseñando algo y, directa o indirectamente, están interfiriendo con nuestro trabajo.

Por su lado, Paulo Freire (1997:50), en Pedagogía da Autonomía, afirma al respecto:

Es increíble que no imaginemos la significación del “discurso” formador que hace una escuela ser respetada en su espacio. La elocuencia del discurso ‘pronunciado’ no radica en la limpieza del suelo, ni en la belleza de las salas, ni en la higiene de los sanitarios, en las flores que la adornan. Existe una pedagogicidad indiscutible en la materialidad del espacio.⁴

Podríamos ampliar esta “metáfora” a otros espacios sociales relegados en la lista incompleta del presente trabajo. Así, por ejemplo, a los espacios del hogar, de la identidad, de las relaciones interpersonales, primarias y secundarias, de la naturaleza, del vecindario, del grupo de juego, de la lectura, de la vida laboral, de “la banda”, de la esfera política, de lo religioso, de lo sagrado y de lo profano, recreacionales, de la inclusión/exclusión con criterios de clase, género, etnia, edad, educación, de la estratificación de las relaciones étnicas y desencuentro etnocéntrico con la “otredad cultural”, de la salud, del gobierno local, de lo rural y lo urbano, del estado nacional, de lo regional, global, de la ONU, a los espacios de violencia y, para acabar esta lista, aunque no menos importante para nosotros en el presente trabajo, al espacio educacional constituido por los movimientos sociales.

Paulo Freire nos recuerda de otro espacio social de gran importancia, igualmente susceptible de intervención socio-educativa en el seno de los movimientos sociales: *el espacio mental constituido por nuestra imaginación, fantasía y creatividad.*

Tomando en cuenta el riesgo del proyecto democrático de los movimientos sociales, bajo condiciones eventuales de toma del poder y del peligro asociado de competencia, rivalidad y lucha por la hegemonía del poder, entre algunos segmentos y personas interesados en consolidar sus posiciones de control y/o privilegio dentro del “nuevo orden social establecido”.

Finalmente, cabe hacer un llamado de atención y alerta para tener presente el riesgo arriba mencionado, constituido por el abuso eventual del poder asumido por algunos “reformadores no reformados”, en el seno de los nuevos movimientos sociales emergentes del nuevo siglo. Para lograr disminuir los riesgos autocráticos aludidos, debemos estar atentos y ejercer en forma permanente, la práctica ciudadana de “democratizar la democracia” en nuestras vidas cotidianas

A continuación presentamos un cuadro con una versión estratégica de algunos espacios sociales susceptibles de intervención socio-educativa en el mundo actual, a partir de una perspectiva de cambio social, educación desalienante y de mediación transformadora. Al cual le sigue, posteriormente, un diagrama por medio del cual pretendo esquematizar las condiciones sociogénicas del conformismo, resistencia y auto-determinación, al igual que algunas alternativas para trascender las estructuras y culturas opresivas.

⁴ Traducción del portugués hecha por el autor

Pesquisa da Realidade: o diálogo como princípio estruturante e como possibilidade de (re) significação de alternativas metodológicas para a prática docente.

Gomercindo Ghiggi¹

Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet²

1. Buscando a realidade onde trabalham as professoras: a escola e a pesquisa

Acreditamos que para refletir, compreender e produzir alternativas para a melhoria do ensino em geral é necessário conhecer o mundo de diversidades onde e com o que atua o educador. É a partir dele que entendemos ser relevante iniciar uma reflexão acerca da ação docente e da construção dos conhecimentos com particular destaque para o mundo da cultura e da vida dos sujeitos da escola. Essa foi a hipótese que nos envolveu dialogicamente na rotina escolar em que atuam professoras de Primeiras Séries do Ensino Fundamental, algumas delas oriundas ou freqüentando o Curso de Pedagogia Noturno, na Universidade, buscando compreender não apenas a organização curricular, as ações docentes que envolvem o preparo das aulas, a escolha dos conteúdos, das técnicas de ensino e do material didático, a presença e a importância que toma ou não o mundo da criança, que, de alguma forma, chega à sala de aula, como também a forma como elas, as professoras, concebem essas rotinas e o conjunto das suas ações pedagógicas, com as quais produzem suas salas de aula. Como tudo isso foi realizado? Esse é o ponto que exigiu que a pesquisa aqui retomada assumisse os contornos de uma investigação dialógica, participante, pesquisa-ação e pesquisa-formação, pois as professoras, ao declararem suas práticas e as alternativas que constroem para enfrentar problemas que surgem no cotidiano do processo ensino-aprendizagem, assumem-se, também, como pesquisadoras de suas ações e de suas próprias reflexões.

A pesquisa foi desenvolvida junto a um grupo de Professoras das Primeiras Séries do Ensino Fundamental, da Escola Núcleo Habitacional Dunas, situada na periferia da cidade de

¹ Professor e pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas/ RS/Brasil. gghiggi@terra.com.br

² Professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas/ RS/ Brasil. biazanchet@terra.com.br

Pelotas/RS, com a intenção de estabelecer diálogos (sob a mediação das pessoas envolvidas, a centralidade dialógica deu-se entre o conhecimento científico e o conhecimento popular) entre pesquisadores e pesquisadoras e professoras, a partir das realidades reveladas através das práticas de sala de aula, que mostram, de alguma forma, a realidade social onde se inserem os sujeitos da escola (não raro, as próprias professoras vivem os mundos que fazem parte das crianças: realidade onde a dignidade humana é negada por dimensões em que a vida é “roubada”, ou seja, onde condições qualificadas de moradia, empregabilidade, alimentação e saneamento não passam de “desejos guardados e não realizados”). Inicialmente propusemos, às professoras, discutirmos o cotidiano da sala de aula, da escola e da comunidade, dos conteúdos que estavam sendo trabalhados nas primeiras séries do ensino fundamental, bem como as relações que se estabeleciam entre os sujeitos e o meio social onde estão inseridos. A tarefa proposta foi organizar reflexões sistemáticas partindo da descrição acima estruturada. Da análise dialógico-reflexiva em torno das mudanças que estão ocorrendo no mundo da escola em geral, com particular destaque para o lugar do conhecimento, emergiu a situação problema desta pesquisa resumida na seguinte questão: *como o estudo da realidade e o diálogo com a cultura dos alunos podem constituir-se em alternativas para a discussão e (re) significação de processos metodológicos utilizados por os sujeitos envolvidos?* Tendo como ponto de partida a formulação exposta, construímos questões que deram rumo e organização ao trabalho de investigação: - como ocorrem as práticas docentes em relação à realidade social dos alunos? - professoras e alunos interagem numa relação dialógica em sala de aula, concebendo os conhecimentos como uma mediação para tal? - as professoras assumem-se “autoridade” no processo de ensino e de aprendizagem, em particular pela capacidade que têm de fazer dialogar o mundo cultural da criança e o conhecimento organizado pela escola ou se *afirmam* através de atitudes autoritárias, fundamentais quando “fincadas” ora na rigidez do conhecimento dito científico, ora nas atitudes absolutizadoras do conhecimento popular? - como pesquisas, que

envolvem processos de intervenção na realidade, podem contribuir para a construção de propostas de práticas dialogadas que coloquem o aluno como sujeito na construção do conhecimento? O grupo de pesquisadores adotou como estratégia metodológica, a partir de ampliada discussão com as professoras, procedimentos que podem ser apresentados como: – *planejamento das ações intervenções* (etapa que antecedeu ao encontro com os professores, em que se buscou delimitar uma inserção no universo do ensino e do seu contexto); – *organização das ações* (etapa realizada após o conhecimento *primário* do grupo de participantes e da apresentação e reestruturação do detalhamento da proposta, procurando incorporar as contribuições das professoras que se integraram ao grupo); – *explicação da prática* (constituiu-se de estudos intermediados pela explicitação dos saberes que se constituem pelo mundo da sala de aula); – *retomada da prática* (busca da re-elaboração da prática desenvolvida e da sua (re) significação no contexto dos alunos; – *de ações alternativas e análise do movimento de mudança*. No decorrer da investigação foram sendo utilizadas diferentes estratégias, a seguir explicitadas.

2. Sujeitos da pesquisa e metodologia: interlocutores, intervenção e ações empreendidas.

Esta pesquisa assumiu que o agente da mudança é o educador, em ação dialógica com os demais sujeitos da escola e da comunidade envolvida. Esse foi o pressuposto que serviu de base para a intervenção investigativa junto às professoras. Os participantes constituíram um grupo de aproximadamente 10 professores, que ministravam aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e a Supervisora Pedagógica. O projeto foi apresentado inicialmente, em seus objetivos, linha de ação e proposta de trabalho, em reunião informal do grupo de pesquisadores na escola. O grupo de professoras que se formou foi voluntário desde que atendessem a condição de não se afastassem de suas atividades de docência. Foi explicitado que o objetivo da intervenção dos pesquisadores era o de criar condições para que os docentes participassem efetivamente da tomada de decisões em relação as suas práticas pedagógicas, mediante o

desenvolvimento de um conhecimento acerca do ensino e da possibilidade do diálogo. As ações empreendidas podem ser resumidas em: - discussão e detalhamento da proposta; - definição da ação conjunta para o conhecimento da realidade, descrição da prática pedagógica docente, levantamento do contexto escolar e dos problemas e dificuldades enfrentadas pelos professores em relação ao ensino dos conteúdos escolares; - aprofundamento teórico para a compreensão da prática pedagógica e da realidade observada; - análise crítica das práticas pedagógicas buscando desvelar os determinantes nas tendências desse ensino; - discussão de ações alternativas possíveis que pudessem atender e direcionar o ensino para a realidade observada. No decorrer da pesquisa, foram realizados estudos e discussões em grupo, análise do material produzido pelas professoras e pelos alunos, exposição oral acerca de procedimentos de investigação-ação, observações e relatos de experiências, dentre outros.

3. Análise do material: as provocações produzidas pela pesquisa dialógico-crítica

Uma das etapas da investigação proposta provocou as professoras a produzirem um texto relatando e apontando elementos para a análise da sua própria prática de sala de aula. Dos textos das professoras, foi possível observar que: - existe a preocupação em “*transmitir*” os conteúdos prescritos em Livros Didáticos e/ou em Planos de Estudos - foi muito citada/enfatizada pelas professoras a utilização de variados recursos didáticos na sala de aula, como livros, revistas, artigos veiculados na TV; - as professoras demonstraram a preocupação em “*ouvir*” os alunos quando eles traziam exemplos *tomados* de suas realidades. Entretanto, não encontramos subsídios que nos levem a pensar que exista a *incorporação* dessa realidade nos processos de ensino, na sala de aula. O mundo vivencial e cultural da criança permanece apenas como informação adicionais ou exemplo e ilustração para facilitar a compreensão dos conteúdos. As professoras externaram a “*ansiedade*” em integrar e tornar seu ensino mais próximo do cotidiano dos alunos. Porém, ainda não conseguem *despegar-se* do conteúdo estabelecido pela oficialidade como se ele fosse o legítimo e único *conteúdo* que deve ser

trabalhado em sala de aula. No primeiro momento, propusemos, às professoras, que organizassem, durante algum tempo, registros, por parte das crianças, de seu percurso Escola-Casa, na forma de textos. A idéia foi “ler” o mundo produzido pelas crianças e tentar incorporá-lo à sala de aula, ajudando as professoras a circular entre os conhecimentos científicos e culturais. Percebeu-se, no entanto, que as professoras pouco *leram* sobre o mundo produzido pelas crianças, tomando por base o que disseram e relataram em reuniões da pesquisa na escola. O grupo de pesquisadores, ao ler os textos produzidos pelos alunos, pôde perceber que os alunos vão “*acrescentando*” elementos da objetividade que circunda seus mundos e da própria representação que fazem dele. Ficou evidenciada certa tendência a escrever o que a professora queria ler (os alunos foram receptivos à proposta mostrando-se interessados em produzir um texto original e real); embora percebêssemos evidenciados os valores de família, como as conversas com tios, a presença dos avós e as brincadeiras com os primos. A partir dessa leitura e dos relatos das professoras, solicitamos que elas retomassem a escritura dos alunos na perspectiva de observar o que estava ausente nos relatos, usando, como critério a questão da presença, nas vidas das crianças, do mundo dos conteúdos escolares. A indicação foi que levassem as crianças a reescreverem seus diários. A idéia é que fosse a partir da tentativa de agregar elementos novos nas discussões dos textos com os alunos e suprimir as lacunas que tivessem observado etc. Nesse ínterim, as professoras solicitaram mais estudos sobre os conteúdos, pois não se diziam em condições de direcionar um trabalho na perspectiva, ou seja, no sentido de perceber o mundo que a criança leva à sala de aula e as lacunas, não raro de observação, que os relatos apontavam. E nesse momento aparece o grande problema: a falta do conhecimento científico que ampare o senso comum. Tal afirmação nos aponta para o fato que elas foram cutucadas e “deram o braço a torcer” quanto à diferença entre informações e a dificuldade de um trabalho com a realidade social e cultural dos alunos.

3.1. Buscando a compreensão dos diálogos que aconteceram

Algumas categorias extraídas da obra de Freire, como a compreensão de realidade concreta e pesquisa da realidade, têm nos acompanhado desde o início. A dificuldade maior, neste quesito, reside no conhecimento precário que temos da realidade concreta em que se situa o trabalho de docência com o qual estamos interagindo. Não raro, a tradição pedagógica privilegia o discurso bem elaborado proveniente de *outros lugares*, em detrimento do conhecimento dos problemas e do processo de conceituação da realidade mais local. Ao iniciar a pesquisa percebemos essa contingência e percebemos também o quanto a mesma retroage sobre nossas boas intenções de conhecimento das relações mais imediatas em face de categorias precárias para estudo da realidade posta. Assim, embora os ensaios de análise que acima esboçamos, colocamo-nos diante dos sujeitos históricos que vivem a realidade da pesquisa onde está sendo realizada a pesquisa, para auscultar, densamente, seus dizeres sobre a realidade concreta, procurando evitar, assim, que nossos carecimentos atropelam suas falas, impondo posturas autoritárias travestidas de competência teórica ou erudição. A superação de tais limites não se dá no plano meramente teórico, mas projeto e atitudes permanentes que dêem conta da dialogicidade que reflete Paulo Freire, quando, no caso, o diálogo entre o conhecimento que as pessoas carregam consigo – professoras, alunos, comunidade – e conhecimentos científico é imperativo que seja fecundo, lançando mão de estratégias radicalmente democráticas e menos autoritárias de organização curricular estão sob avaliação. É assim que se realiza conexão, na realidade, entre objetividade e subjetividade, paradigma que tanto tem sido explicitado pela pesquisa participante (Freire, Brandão, Thiollent e outros), pela pesquisa-ação, pela pesquisa-formação etc. Estamos advogando, assim, na investigação aqui pensada, para a compreensão das falas, escritos e propostas que estão sendo avaliadas, na Escola aqui analisada, a radicalidade, na investigação, do respeito e a produção de práticas coletivas críticas em relação aos dogmatismos que limitam ações em educações, sem abrir mão da diretividade tensionada e tensionadora para educar a sensibilidade, para perceber e poder

melhor escutar as pessoas – especialmente alunos e professoras – com as quais estamos refletindo o ensino e a aprendizagem nas primeiras séries do ensino fundamental. Outra dimensão central, não descolada da pesquisa crítica e participante, mas parte integrante da mesma, é o diálogo. Partimos do princípio que o diálogo precisa acontecer em sua radicalidade freiriana, ou seja, procurando realizar o diálogo para além das prováveis banalizações que podem estar ocorrendo com a prática do *diálogo freiriano*. A investigação, então, tem procurado pautar pelo diálogo em sua dimensão ontológica, tomada como referência para pensar a formação humana. Ou seja, nos encontros que acima registramos, ocorrem, auscultando Freire, encontros só realizáveis pelo diálogo, quando, não apenas pela palavra, mas o saber das pessoas é valorizado, tornando a atividade investigativa um processo que tem sentido. Por isso Freire afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses *que-fazeres* se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando” (Freire, 1997). Para Freire, o diálogo institui-se como opção metodológica central para evitar a intolerância (em relação à fala do outro e a seu saber, assim como em relação ao qualificado diálogo que deve ocorrer entre o saber que cada um porta consigo para o encontro e o conhecimento do outro e do conhecimento científico) e o relativismo (algo como, tudo vale, desde que nasça da vida..., o que não pouco tem aparecido na investigação aqui retomada), tornando-se condição de necessidade da própria distinção humana. Tomamos o diálogo na pesquisa aqui exposta como a capacidade humana de dirigir-se ao outro para estabelecer relações tanto para a decifração e compreensão do mundo quanto para a fundamentação das práticas que, entre si, convergem ou divergem, tornando-se não apenas objeto de encontro, mas imperativo de justificação e/ou fundamentação dos atos humanos praticados. Assim, o diálogo tem uma condição de necessidade de existência: a reciprocidade, implicando, necessariamente, a *troca*, tendo por solo tanto a semelhança quanto a diferença, mas com destaque para a sábia lembrança de Freire: diálogo que atua tanto com as semelhanças

quanto com as diferenças, não com os antagônicos. Em Freire, encontramos referências para pensar o diálogo a partir do acolhimento, da reciprocidade e do livre debate, processualmente regrado, como companheiros nas reflexões e nos processos educativos. Conforme lemos em sua obra, nesta investigação, além dos escritos das professoras e dos alunos, lembramos os contatos profundamente *existenciais* que conseguimos manter com as professoras. São falas que explicitam a situação das pessoas a partir do mundo que vivem na escola, em especial, reveladores dos dramas e tramas da vida em que estão envolvidos seus alunos: são sofrimentos, alegrias, alternativas na produção da vida, modelos de produção econômica, de produção social e política de homens e mulheres em sociedade. Relatando investigações (Freire, 1994), afora equívocos que reconhece ter cometido, Freire tematiza o diálogo a partir de falas que giram em torno de escola, de SMEs, de conjuntura produtiva e política, de dúvidas e incertezas de professoras e professores, ocasiões em que lembra a importância da formação, da conceituação da realidade, de sofrimentos mais particulares e domésticos, de lutas e vitórias, de emoções que as pessoas sentem com as descobertas dos alunos, dos filhos etc. Esta investigação, da mesma forma, aponta para a importância de considerar os momentos de declaração de tristezas, tanto de professores quanto de alunos, em relação ao sofrimento e limitações diversas, da impotência ante a cultura reprodutora e banalizante consumida por alunos e comunidades escolares. Momentos, também, (Ghiggi, 2002), da documentação da *felicidade*, porque a escola tem ajudado muitas pessoas a superar dificuldades. São encontros em tempos e espaços que envolvem pessoas na busca de compreensão de significados nos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem em sala de aula. Do exposto, entendemos que é principal buscar entender como se materializam processos de busca rigorosa e ética que buscamos realizar na pesquisa aqui apontada, por opção *dialógico-crítica*. A fim de garantir espaço à surpresa, à imaginação e à interrogação, Freire tem indicações aos desafios metodológicos que se põem para pesquisadores em educação, comprometidos com a ética e com o rigor conceitual. É esta

afirmação que me movimenta à realização e organização desta reflexão, que apresentamos com base em conceitos atados à ciência e à investigação científica em perspectiva freiriana. Freire produz originalidade em sua proposta acerca de pesquisa-ação, participante, *alternativa ou metodologia crítica*, tendo por base a “*descoberta e construção do universo vocabular*” (1978) e a definição dos “*temas geradores*” (1982) primordialmente pensados para educação de adultos. É desde o que afirmamos que buscamos, centralmente em Freire, orientações para as tarefas de investigação aqui posta, lembrando que a proposta (Cicourel, 1990) exige orientações, cuidados e definição de princípios. Encontramos em Freire, o diálogo como suporte político-epistemológico a partir do que se realizou a investigação comprometida com construção de alternativas para as práticas e com a melhoria da qualidade de vida das pessoas envolvidas com a escola citada. Freire traz à sua obra concepções de ciência, de investigação, de rigor, de conhecimento, de compromisso do pesquisador educador na descoberta científica e rigorosa do mundo, enfim, compreensão de elaboração do saber, motivo fundamental da pesquisa comprometida com a diminuição dos problemas sociais limitadores da dignidade humana. A experiência do diálogo, com a mediação do conhecimento produzido, é principal à *investigação dialógico-crítica*. O diálogo é indicador metodológico principal quando a proposta é investigação que envolve situações às quais a perspectiva positivista não é suficiente. A importância do diálogo está na reflexão dos envolvidos, destacando que o que os aproxima é a possibilidade de, no encontro, desvelarem o mundo. O silêncio e o monólogo, próprios de muitas investigações, servem para que o saber se perpetue como instância de poder de poucos sábios sobre ignorantes. O diálogo, para Freire, exige amor, humildade, respeito ao saber do outro e à crença de que somos capazes de construir a história e construirmo-nos no inacabamento existencial que nos é próprio: os humanos vivem em diálogo, embora dimensão não raro negada. Freire elabora tais reflexões tendo por base concepções de realidade, de ciência e opções metodológicas favoráveis à pesquisa dialógico-crítica, temas que reflete ao

afirmar: “conhecer uma dada realidade (...) enquanto nela atuamos ou para nela atuar, é saber em que realmente consiste a realidade concreta”, assumindo demarcação conceitual ao afirmar que a “realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados (...) em si mesmos. Ela é todos esses fatos e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade(...)” Definido conceitualmente o campo e o percurso metodológico, Freire coloca-o ante a opção do pesquisador, afirmando que se a mesma “é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa.” Essa opção inclui o outro como sujeito da investigação: “não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento(...)”. Além de defender envolvimento rigoroso e ético com quem o pesquisador realiza a investigação, Freire pergunta pela razão da produção científica: “a quem sirvo com a minha ciência? Esta deve ser uma pergunta constante (...). E devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a nossa coerência na nossa prática.” (In Brandão, 1982) Foi principalmente o texto acima que nos levou de maneira *diferente* à escola das professoras, aqui sujeitos da pesquisa: a condição de possibilidade de realizar investigação conjunta para dar conta do desafio de produzir ciência a serviço das necessidades da vida a partir da escola.

5. Referências

- BECKER Howard S.(1994). *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. 2 ed. São Paulo: Hucitec. BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K.(1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto.
- BRANDÃO, Carlos.(1982). *Pesquisa participante*. SP: Brasiliense.
- BRANDÃO, Carlos.(1984). *Repensando a Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.

- CICOUREL, Aaron. (1990). Teoria e método em pesquisa de campo. In ZALUAR, Alba. *Desvendando máscaras sociais*. 3ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- DELAS, Jean-Pierre & MILLY, Bruno.(1997). *Histoire des pensées sociologiques*. (Tradução da 1ª parte do capítulo 9, *Interacionismo Simbólico*, de Gomercindo Ghiggi). Paris: Editions Sirey.
- DENZIN, Norman K.. **Interpretative Ethnography**. Ethnographic practices for the 21 st Century. Thousand Oaks, SAGE Publications, 1997 (Tradução do 1º cap. realizados por Cleimon Dias).
- ELLIOTT John. (1990). *La investigación-acción en educación*. Trad. de Pablo Manzano. Madrid: Morata.
- FREIRE, Paulo.(1978). *Educação como Prática da Liberdade*. 8ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo.(1982). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo.(1994). *Pedagogia da Esperança*. 3ed. RJ: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo.(1997). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo.(2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- FREIRE, P; OLIVEIRA, R. M de; CECCON, C.(1980). *Vivendo e aprendendo: experiência do Idac em educação popular*. São Paulo: Brasiliense.
- GHIGGI, Gomercindo. (1998). *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade*. Pelotas: Seiva.
- THIOLLENT, Michel.(1985). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.

Paulo Freire: uma biobibliografia a serviço da educação popular

Gomercindo Ghiggi¹

Resumo

Tendo por base pesquisa em desenvolvimento, o presente texto busca (re)descobrir categorias freirianas para destacar a distinção que adquire a educação popular, refletindo-as, desde a obra de Freire, à luz das denominadas *instabilidades* epistemológicas e políticas do nosso tempo. Para tanto, proponho partir de um princípio: Freire é um bom *conceito*, uma boa categoria e uma boa metáfora para dialogar acerca de educação popular ou para pensar, a partir da escola, a realidade em que vivem os sujeitos que a frequentam. Premissa aceita, a tarefa é destacar referências para dialogar com Freire. A biobibliografia de Freire torna-se fonte principal para o que é exposto. Os desafios do nosso tempo, apresentados à educação, aparecem como balizas tanto para pautar a seleção das categorias como para refleti-las à luz do que está posto à escola como situação-limite. Das estratégias de abordagem aqui eleitas, brotam achados. Freire foi um homem que acreditou profundamente no ser humano. Inconclusos, homens e mulheres podem ser sujeitos da história. Para dar conta de tal tarefa, Freire tornou-se pensador que viveu marcado pela coerência política postada a favor dos oprimidos, coerência esta encharcada de capacidade de sonhar e de ter esperança, a partir do que é possível entender grandes exemplos de *resistência* que ajudou a construir no Brasil e no exterior. Freire depositou crença profunda - não exclusiva ou messiânica - na capacidade do povo de se educar (preparar-se) e transformar a realidade e aplicou os conhecimentos de que dispunha para *alfabetizar* gente, particularmente para ajudar pessoas a ler e a escrever o mundo. A tarefa, então, é perguntar: por que Freire para pensar educação popular ou para refletir tarefas educativas?

Palavras-chave: Paulo Freire, educação popular, categorias freirianas.

1. Contextos

Declaro, por primeiro, que não vou policiar minhas reflexões, procurando evitar um texto laudatório. Não, está concedida liberdade inteira ao coração e à razão para expressar os achados que farei, contando com a cumplicidade de minhas próprias experiências, da experiência partilhada e refletida e da companhia de autores e autoras que comigo têm a tarefa de bem dialogar com Freire.

A 24^a Reunião da ANPED, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, realizada em Caxambú, MG-Brasil, em 2002, homenageou sete intelectuais brasileiros. São eles: Maurício Tragtenberg, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Cecília Meireles, Milton Santos e Paulo Freire. Embora com a centralidade temática intitulada “*Intelectuais, Conhecimento e Espaço Público*”, praticamente os intelectuais homenageados pouco apareceram enquanto referências centrais nas pesquisas apresentadas no citado evento. Por que tal ocorreu? Diante de uma busca incessante por *bênção* que tem origem

em intelectuais *estrangeiros*, por que o parcial abandono de pensadores brasileiros como os citados?

Para dar conta da produção alternativa às situações-limite aqui tomadas e para dar movimento à análise, em particular às condições postas à escola hoje, e dos desafios que movem este trabalho, Freire não poderia ser vigorosamente ser retomado pela sua história?

Ante a exacerbação da futilidade e do narcisismo, Freire não abriu mão da *humildade* para exercer importante papel político e pedagógico no Brasil e no exterior, razão pela qual, defendo, Freire pode ser chamado para dialogar com nossas inquietações: pela experiência com alfabetização de adultos e pela educação em geral, formal ou não, tornando-se, assim, pessoa-referência de luta, de resistência, de produção de alternativas. Ou seja, estou advogando a favor da tese de que Freire é um qualificado referencial para a construção da dignidade, da cidadania, da sociedade justa, para pensar o humano engajado no seu tempo. Freire, então, é categoria que permite pôr em questão, em crise, o nosso tempo, o que se torna possível porque ele faz a denúncia, problematiza, anuncia o tempo que pode (e deve) vir, porque é um tempo histórico. As bases que sustentam, penso, o que acima afirmo solidificam-se quando de Freire é possível afirmar: nunca deu armas teóricas (como FHC, por exemplo) para a *direita*, sem desvalorizar a teoria, tomou o oprimido, a libertação, a práxis, a cultura, a esperança, a conscientização, a liberdade (só tem uma forma de entender a liberdade: pela sua negação) como vigorosas categorias para ler, interpretar e transformar o seu tempo, provocando hábitos de leitura do mundo, toma a vida e o cotidiano como movimento inicial para a reflexão. O vigor referencial em Freire é destacável porque nos convida e convoca a pensar a partir de princípios, quer isso agrade, quer desagrade. As afirmações iniciais do autor indicam que somos seres humanos, seres que constroem saberes, que nomeiam o mundo e que decidem, por exemplo, que à escola há uma tarefa, a partir de uma intencionalidade: pôr em diálogo os diversos saberes com a realidade

¹Gomercindo Ghiggi, Professor da FAE/UFPeI, ghiggi@ufpel.tche.br

imediate, com as diversas subjetividades e intersubjetividades e com o saber acumulado, a partir do que é imperativo produzir problematizações políticas, éticas, epistemológicas e pedagógicas, provocando a aplicar o conhecimento produzido. Pelas razões expostas acima, busco Freire, novamente², para pensar a educação popular porque corajosamente assume o conceito de autoridade, em seu sentido original: “*fazer crescer, para a liberdade*”. Liberdade, esperança e ética são construções que se dão por negação/afirmação. Freire tematiza a autoridade porque a liberdade é negada, tanto pelo autoritarismo como pela licenciosidade, quando a democratização principal é da *sem-vergonhice*, o que possibilita a declaração da indignação. Reafirmo, no meu tempo, carregando comigo minha história, que Freire é central para o Brasil pensar a *educação para todos* porque é um homem que ajuda a expor e refletir as questões *simples* da humanidade e que atribui à razão (nunca separada da sensibilidade, o que seria pouco lógico e pouco razoável) a tarefa de tornar transparente o “*que está na cara*”, o que o torna um pensador da educação em contexto que reflete a indignação (radicalizando o desencantamento), o absurdo e a surpresa, através do que dá sentido original às palavras, às concepções e ao comportamento.

2. As bases epistemológicas e políticas em Freire para a produção da especificidade da educação popular

Freire não aceita *a priori* e para quem a informação não necessariamente auxilia na compreensão dos processos que expõem um determinado fenômeno. A construção do conhecimento, quando a informação importa, é tarefa para a compreensão do mundo onde as pessoas vivem, material e simbolicamente. Parte de *fragmentos* (Martins, 1996 e Lefebvre, 1967), problematiza e junta fragmentos, apostando na dimensão revolucionária há nos mesmos. Freire, em particularmente por sua teoria do conhecimento (Freire, 1978), provoca produção e qualificado diálogo com o conhecimento acumulado (aqui a desconstrução e o niilismo

² Lembro que o primeiro trabalho que produzi tomando Freire como referência intitula-se *Implicações Antropológicas da Pedagogia de Freire* (Ghiggi, 1978).

relativamente às referências incomoda, daí a autoridade a serviço da liberdade).

Freire põe a educação a serviço das classes populares, coordenando, no seu tempo, uma nova orientação curricular, desde a experiência coletiva de construção de princípios curriculares, materializando o caráter ideológico e político do projeto pedagógico, o que possibilita a mudança da *cara* da escola pública através da participação popular, dos ciclos de formação, da leitura da realidade e da formação continuada.

Freire enfrenta a eterna dificuldade de lidar com a histórica reprodução bancária, enfrentando os desafios mais diversos. Ao retornar do exílio, por exemplo, faz um resgate histórico de 15 anos para redescobrir o Brasil, quando, ao reconhecer seus próprios limites, busca e organiza a superação, coletivamente pela formação de todo o corpo da escola, pela reconstrução do projeto político-pedagógico etc.

Frei Betto me acompanha na reflexão quando afirma que Paulo não se dava a narcisismos. *“A ação precede o verbo, o sujeito o predicado e a práxis, a teoria. Paulo não ensinava, exceto que educar é amar. Fazia aprender.”* Para Frei Betto (1997:2), porque *“...o professor Freire, com seu método de alfabetizar conscientizando, fez adultos e crianças, no Brasil e na Guiné-Bissau, na Índia e na Nicarágua, descobrirem que Pedro não viu apenas com os olhos.”* O alfabetizando passou a ver também *“com a mente e se perguntou se uva é natureza ou cultura. Pedro viu que a fruta não resulta do trabalho humano. (...) é natureza. Freire ensinou (...) que cultivar uva é ação humana (...). É a mão, multiferramentada, despertando as potencialidades do fruto (...).”* O autor afirma que *“graças ao professor (...), Pedro viu também que a uva é colhida por bóias-frias, que ganham pouco, e comercializada por atravessadores, que ganham melhor. Pedro aprendeu com Paulo que, mesmo sem ainda saber ler, ele não é uma pessoa ignorante. Antes de saber as letras, Pedro sabia erguer uma casa (...),”* saber não dominado por *“médico (...) com todo o seu estudo”*. Betto lembra que Paulo *“ensinou a Pedro que não existe ninguém mais culto do que o outro, existem culturas (...) distintas, que se*

complementam (...).” E foi assim que “*ensinou um princípio fundamental da epistemologia: a cabeça pensa onde os pés pisam. (...) Agora Pedro vê a uva, a parreira e (...) as relações sociais que fazem do fruto festa (...)*”. A sensibilidade na percepção de Frei Betto bem expõe a tarefa que recai sobre educadores pesquisadores, movidos pela ética do compromisso com a felicidade de todos, tarefa esta que se transforma em imperativo: trabalhar para que Ivo veja a uva, a panela vazia, o tijolo com o qual não é construída a casa de quem constrói casas, as complexas relações sociais e humanas, os sentimentos e os corpos interditados e censurados por opções autoritárias em que se envolvem cotidianamente as pessoas, revelando misérias humanas como componentes diários mais singulares na vida.

E mesmo em processos de alfabetização, buscando garantir o direito de teorizar e praticar a diferença, abandonamos o planejamento, a possibilidade da orientação comum a todos os envolvidos num determinado projeto. Diante disso, com Freire, advogo que o ponto de partida é, sempre, o quadro antropológico-cultural que gruda na vida (no corpo e na alma) de quem participa de um determinado projeto de formação. O universo temático é o mundo da cultura das pessoas, é a base a partir da qual se constrói o universo vocabular. Então, sem a aula sobre “*cultura*” não há alfabetização (em todos os sentidos) em Freire. E nem sempre “*Ada dá o dedo ao urubu*” é frase suficiente: a criança não dá o dedo ao urubu e não é universal o conhecimento acerca de urubu.

3. Raízes freirianas para pensar educação popular

Na escola, com particular pertinência, o diálogo é a dimensão ontológica (humana) que é imperativo que ganhe centralidade, quando o próprio quadro de poder é redefinido e onde a relação educando/educando ganha centralidade no processo de aprendizagem e a *resposta errada* é caminho para o *acerto*. Por isso Freire não aceitava Cartilha pronta. Mas colocava o desafio de construí-la. Ele sempre defendeu o Livro de Leitura. Daí a profunda capacidade de trabalho

dialógico em equipe que aprendemos com ele. Freire estuda Cartilhas da sua época.³ Nelas encontra sentenças culturais, antropológicas, epistemológicas e éticas não condizentes com a visão de mundo e de homem que o seu tempo indicava necessária para dar conta da imperativa humanização da humanidade. Elabora Cadernos de Cultura, onde o conceito de “*cultura*” tem um enraizamento profundamente antropológico, reconhecendo a possibilidade dos seres humanos exercerem papel ativo na relação com suas realidades, quando as idéias e os atos são “*produtos culturais*” e não elementos *estranhos* ao ser humano. Assim, *analfabeto* (sem alfabeto, como se o problema se resumisse ou pudesse ser medido pela quantidade de “*letrinhas*” que um cérebro aprende, reconhecendo seu lugar importante na humanização do homem) refere-se a *diversas linguagens*, ou seja, seguindo Jardelino (2000:32), “*um homem pode ser plenamente ‘alfabetizado’ mas não ter condições de ler ou decifrar muitos signos da chamada ‘sociedade do conhecimento’.*” O autor segue lembrando que, hoje, “*poderíamos hoje dizer que existem variadas escalas de analfabetismo a vencer: o tradicional [saber ler e escrever], ideológico/cultural (...) e o tecnológico, que significa superar o aprendizado de letrinhas e saber interagir com as máquinas complexas da técnica-ciência.*”

Voltando às origens do pensamento de Freire, as Ligas Camponesas e Sindicatos de Operários foram importantes, sim, para o *Programa de Alfabetização 40 Horas*, mas quem mais contribuiu foi o Movimento Estudantil, no trabalho com operários e camponeses *alfabetizando*, que Freire e outros/as educadores/as conseguiram reunir em atuação solidária e coletiva.

Hoje nos resta a *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*, pela briga para a instauração de processos de construção de uma sociedade mais justa, quando o educador tem tarefa política, ética, pedagógica e epistemológica central. Para tanto, continuando com a companhia de Freire, é possível apontar para a razoabilidade de idéia de que o educador não tem o direito de anular o “*inquietismo*” do educando, apontando para a escola como espaço de luta, rejeitando a ética do

³ Freire faz amplo estudo e mapeamento das Cartilhas em circulação à época. Critica a formulação dos conteúdos e as ideologias

discurso desencarnado e a ética do mercado, porque perversos.

O sonho acabou? É a pergunta que Freire sempre elaborou, em particular quando adversidades, decididas e produzidas por humanos, históricas, portanto, apresentavam-se com formato de novos desafios. Dussel (2000) lembra que “*a vida é o conteúdo da ética*”, quando a “*Ética da Libertação*” supera a ética do discurso e antagoniza-se à ética do mercado.

Freire fez da vida um movimento permanente de “*partilha de utopias*”. Embrabeceu quando quiseram despolitizar a educação, lutando, durante toda a vida, a favor da “*organização alternativa*” de espaços coletivos, nem oligárquica, nem leninista. Faz, *na* e *com* a ação, a produção da possibilidade da “*governança*” para aprender a democracia nas práticas sociais e organizacionais. Produz consistente crítica à prática do “*centro*” que *gera* políticas e, após, diz, à “*periferia*”, “*sejam autônomos*”.

Freire tematiza sua indignação ante o modelo hegemônico atual quando, no próprio processo de trabalho, o modo de produção capitalista utiliza-se de conceituações do campo progressista, ou seja, com a apropriação tecnicista de termos como “*autonomia*”, reivindicando, então, a “*autonomia da pedagogia da autonomia*”. Ou seja, o que Freire defende é que o “*respeito, a autonomia e a dignidade (...) é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros*” (Freire, 2000:66). Então, a autonomia não é entendida na perspectiva do “*individualismo liberal*”. Freire exige a construção dialógica da autonomia, procurando evitar a autonomia instrumental, em contexto de ressemantização neoliberal (atualização do Leviatã do Hobbes?) da educação: pela “*pós-modernidade instrumental*” (não pela “*pós-modernidade progressista*”, como refletiu Freire). A ressemantização dá-se por novos discursos e/o pela apropriação despolitizada do discurso crítico. É assim que Freire luta pela liberdade crítica e pela intersubjetivamente construída. Luta pela democratização da democracia, advogando que não podemos prescindir de qualquer organização social: escola, família, igreja etc para que a

contidas no “ato de ensinar”, afirmando, em contraposição, que o ato de aprender/ensinar é um ato criativo e não de memorização.

sociedade justa possa ser a cada dia um pouco mais construída. Paulo fica bravo ante belos “*poemas éticos*” quando não consideram como parte da reflexão sobre ética a própria negação da ética.

É central retomar Freire, advogado, porque, influenciado por pensadores diversos, com eles soube dialogar, não permitindo nem o seu engessamento e nem a sua simplificação. Soube dialogar com eles e recriá-los. Assim, influenciado foi pelas correntes filosóficas existencialista, fenomenológica, humanista e marxista: 50/60 - *humanístico-existencial*, com o binômio oprimido/opressor; 60/70 - *mais marxista*, com a categoria classes oprimidas; 80/90 - *a opressão é discutida de maneira mais ampla*, ou seja, discutindo gênero, raça, ética, cidadania e autonomia, retomando princípios da fenomenologia, do existencialismo e do marxismo, mantendo, no entanto, sempre, classe social como conceito vigoroso capaz de manter unidade de análise e a possibilidade de reflexão de *totalidade*.

Então, há um quadro perverso de malvadeza e sem-vergonhice que justifica, fundamenta e impõe o exercício da autoridade em educação, para que a educação para todos, em especial que tome o mundo da vida das pessoas possa ir ganhando sobrevida. Vivemos, ainda, segundo Freire, uma sociedade de classes. É por essa razão que meus diálogos com Freire devem ser lidos em contexto de elaborada indignação ante a democratização da malvadeza, da sem-vergonhice e da desumanização (Arroyo, 2000)

É do quadro acima - contexto e obra de Freire - que é possível destacar *categorias* que podem ganhar centralidade nas investigações sociais acerca da educação. As denominadas categorias centrais elaboradas por Freire são a *libertação*, conceito antropológico central; a *práxis*, segunda categoria – a pessoa humaniza-se no mundo; a *esperança*, terceira categoria – o homem pode fazer história, condicionado, não determinado; a *conscientização*: anos 60-64 havia projeto histórico. E hoje? A *cultura*: o homem só caminha para a libertação se caminha com sua cultura, pela prática *política* do projeto; o *diálogo*: que se realiza na dimensão política da

educação, ou seja, que parte da situação concreta, que repensa a prática e que institui processos de transformação.

4. Afirmando Freire para refletir a educação a popular: conclusões

Com certeza, minha reflexão aqui não contempla o conjunto dos interesses postos e presentes no mundo da educação e da escola, o que, aliás, é epistemológica e politicamente, importante. Escrevo com minhas reflexões, minhas experiências, minhas leituras, minhas fragilidades. Então, o diálogo, pelas premissas expostas, deve orientar as relações com a leitura deste texto. O diálogo, humana e epistemologicamente, torna possível a produção do saber a serviço do *alívio do sofrimento humano*. O que me coloca aqui, lembrando expressão de Freire, é uma única condição: a de *andarilho do óbvio*.

Com Freire aprendi que o processo de produção do conhecimento (em tempo em que se produz cada vez menos e publica-se cada vez mais...) dá-se pela apreensão imediata, pela meditação, pela intersubjetividade e pelo qualificado diálogo com o conhecimento acumulado e com os imperativos da aplicabilidade do mesmo conhecimento. Aprendi a conceituar o imperativo da presença da autoridade para a garantia do exercício da liberdade, enquanto o homem não é livre *antes*, mas vai se fazendo, se tornando livre. Autoridade esta que pode ser refletida desde a sua prática epistêmica, ético-moral, política e pedagógica (Ghiggi, 2002).

Mas aprendi, também, que vivemos perigosamente momentos que podem transformar Freire em mais um “*modismo*”. Cirigliano fala em *pré-tempo*, em *contra-tempo* e *pós-tempo*. Banalizado por muitos, Freire não saiu criando modas. Defendeu, até o fim, com densidade, a importância da qualificação da análise do mundo da educação. Freire *perde* e é derrotado quando dele queremos estudos com objetividade bastante para extrair verdades permanentes ou regularidades e enrijecimentos conceituais, para *cientificamente* fundamentar políticas educacionais; *perde* quando permitimos que seu texto seja *absorvido* por leituras *licenciosas*; *perde* quando, dada a sua *penetração* no mundo da escola, desqualificamos a capacidade de

compreensão e análise de professores, alegando que o texto *não é científico*; Freire é derrotado através das formas como seu texto é reconstituído. Em minha andanças como professor e em processo de investigação, reconheço que temos dificuldades de entender Freire como uma grande metáfora pedagógica e política inspiradora de homens e mulheres, educadores que se disponibilizam à mudança. Desse quadro de leituras perversas, afirmo: Freire demonstra, para distinguir processos de formação, tanto epistemológica como politicamente, qualificada, em particular na produção da educação popular (não banalização, mas politicamente bem postada) que é um surpreendente provocador de leituras e textos sólidos, quando não absolutizado, tornando-se companheiro na organização de políticas públicas instituídas através da educação popular.

O Freire que sofre banalizações é o mesmo produz desautorização. Percorrendo sua biobibliografia, é possível afirmar que Freire desautoriza a desesperança, não pouco alimentada pela *semi-formação* e pela *decadência da fala*, pela leitura fatalista do fim da história e das ideologias, da limitação ao fragmento, do conceito de autoridade incompatível com a liberdade. Desautoriza o autoritarismo pós-moderno ao decretar “(...) *que o mundo mudou radical e repentinamente, da noite para o dia, fazendo sumir as classes sociais, esquerda e direita, dominadores e dominados, acabando com ideologias e tornando tudo mais ou menos igual*”, autorizando, assim, a “*força das ideologias*” (Freire, 2000:49). Embora Freire desestruture totalidades instituídas a priori, pelo destaque a gênero, raça, cor e religião, mantém exigências de sínteses e referências que aglutinam fragmentos, desautorizando o descredenciamento do vigoroso conceito de *classe*. Freire desautoriza o próprio discurso crítico quando interdita o outro (em sua *fala e movimento*) e produz poder despótico, da mesma forma que não dá, pelo conceito de autoridade ou pela distinção que produz à educação popular, guarida a quem *autoriza* a produção do contexto de desigualdade e *malvadeza* que busca hegemonizar o mundo da cultura e das relações.

5. Referências

- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**. Na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREI BETTO. Freire: a leitura do mundo. **Correio Riograndense**. Caxias do Sul, n. 4538, 23/07/1997
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- GHIGGI, Gomercindo. **Implicações Antropológicas da Pedagogia de Freire**. Pelotas, UCPel, 1978(TCC).
- GHIGGI, Gomercindo. **A autoridade a serviço da liberdade**. Diálogos com Paulo Freire e Professores em Formação. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.
- JARDELINO, José Rubens Lima. **Paulo Freire: retalhos biobibliográficos**. São Paulo: Edições Pulsar, 2000.
- LEFEBVRE, Henri. **Metafilosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- MARTINS, José de Souza. **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- PASQUIM**. Entrevista com Freire. Rio de Janeiro, 9 (462): 10-14, de 5 a 11 de maio de 1978.

TÍTULO: LA EXPERIENCIA DE HACER ACOGIDA

RESUMEN: El título de este documento, tomado del modo en que Elisabetta Manenti nombra su experiencia como madre de acogida, intenta reflejar también nuestro trabajo como educador y educadora sociales en Centros de acogida. Nuestro modo de hacer acogida tiene que ver con cómo entendemos nuestra responsabilidad con los niños y las niñas, cómo la sentimos y cómo la estamos viviendo. A partir de pensar sobre ello nace este texto, que busca recoger qué lugar ocupa la acogida como modo de hacer política en las relaciones, qué conocimiento tiene que ver con ese modo de acoger, y cómo todo esto se traduce en el contacto directo con los niños y las niñas.

LA POLÍTICA DE LA ACOGIDA O LA ACOGIDA COMO POLÍTICA

Las transformaciones económicas y políticas imbricadas en la globalización neoliberal, están impregnando las políticas sociales de un sentido economicista. La privatización del sector público está conformando una red de recursos para la acogida de menores que, aun teniendo financiación pública, son gestionados por organizaciones privadas (ONGs, asociaciones, etc). En ese marco, la acogida de menores se caracteriza por la obsesión por la rentabilidad económica, y está orientada por un tratamiento técnico de la desigualdad.

Nuestra práctica se encuadra en esa realidad política, que tiene que ver con una estructura de Estado que es patriarcal y capitalista, tal y como lo han nombrado las mujeres (y algunos hombres) del pensamiento de la diferencia. Las formas que cobra dicho Estado son esencialmente dos: el derecho y la ciencia. El primero, se concreta en las administraciones y tiene en la burocracia sus canales de actuación; de otro lado, la ciencia, que constituye el principio de verdad que dota de legitimidad a lo que son, sólo, ciertas maneras de intervenir. ¿Cómo se traduce todo esto en los centros, en nuestras relaciones verdaderas?

A los educadores y educadoras, los niños y las niñas llegan primero como informes, como casos que ingresan. Se les diagnostica y se les juzga, empezándose así a hablar de MENORES desfavorecidos, inadaptados, trastornados (un modo de no nombrar a las cosas por su nombre). Pero mientras éste está en marcha, nosotros y nosotras entramos en contacto con la inseguridad de sus miradas, con su frío, con su hambre; se abre así la relación con ellos y con ellas.

La relación que vivimos entre sus historiales y sus presencias nos desconcierta. A los informes les debemos sumisión profesional, al menos de ese modo en que profesional tiene que ver con identificar problemas e intervenir para resolverlos (es decir, con la técnica), y con la rendición de cuentas ante la jerarquía (es decir, ante el poder). A ellos y ellas, sin embargo, les debemos obediencia¹, porque ahora estamos cerca en el mundo y sentimos que necesitan que nuestras seguridades (e inseguridades) de adultos y adultas les sirvan de asidero, al menos hasta que puedan ir fiándose de sí mismos/as, a ir reconociéndose desde su libertad.

Si aceptamos movernos en la lógica instrumental de las estructuras y las informaciones objetivas, nuestra intervención se ve condenada a la frustración, a la impotencia. Si, de otro modo, reconocemos que el vínculo con los niños y las niñas tiene más que ver con ponernos en relación y arriesgarnos a que ésta nos pueda transformar (y pueda transformarles a ellas y ellos), seguramente perderemos estabilidad y muy posiblemente sufriremos, pero estaremos partiendo de nosotros y nosotras mismas y propiciando el vínculo del que nace la relación educativa; ese vínculo se origina de nuestra preocupación adulta por la seguridad de quienes han sido colocados aquí porque necesitan ser ayudados. Reconocer-nos en esas relaciones expresa lo paradójico de nuestra labor de acogida²; es la paradoja de encontrarnos en una posición socio-histórica controvertida, en la intersección de *la política de la acogida* y la

¹ La obediencia que planteamos aquí tiene que ver con hacer aquello que tenemos que hacer los educadores y educadoras como adultos y adultas para con los niños y las niñas. Esto nos supone mantenernos en sinceridad con nosotros y nosotras, se trata de la obediencia a uno o una misma. (véase en María Milagros Rivera Garretas, 2005: 45).

² Utilizamos la idea de paradoja pues creemos que lo que deseamos expresar no tiene que ver con la impotencia sino con la imposibilidad, es decir, con el reconocimiento de los límites propios lo que supone también el reconocimiento de la posibilidad de creer y crear alternativas que nazcan de nuestra experiencia y se vehiculen a través de ella.

acogida como política. La primera tiene que ver con leyes y normas, con protocolos y programas; es también en la que vivimos, pero no en la que tiene lugar la relación educativa. En ese otro lugar donde sí ocurre (o puede ocurrir) lo educativo, es en la acogida como lugar de la política en primera persona, de la política primera³.

LA EXPERIENCIA DE SABER QUE SABEMOS DE LA EXPERIENCIA

“El saber que necesitamos en la vida cotidiana creo que se construye sobre todo cuando te encuentras frente a las dificultades y pones todo de tu parte para resolverlas”.

ELISABETTA MANENTI

Hemos hablado ya de una forma de actuar hegemónica, aquella que parte de la profesionalidad técnica, y que dificulta el reconocer que hay otras formas de acción, de relación, que están siendo y que son importantes. Estas otras formas tienen que ver con aquellas situaciones en que nos reconocemos a nosotros y nosotras en armonía, cuando nos sentimos bien en nuestro trabajo, momentos en los que se establece una especial relación con los niños y las niñas; se trata de una relación que expresa en ellos y ellas la sinceridad de nuestro hacer. Estamos nombrando una relación en la que estamos siendo en nuestro propio cuerpo.

Entonces, si percibimos momentos en que la relación fluye y es enriquecedora, ¿Por qué cuesta tanto reconocer esa relación como valiosa? ¿Por qué el control y la dominación tienen tanto peso en nuestro simbólico? Estas dos preguntas nos llevan a formular una de las cuestiones básicas para intentar definir nuestra manera de entender el trabajo educativo de hacer acogida, esta es, *cuál es el origen de nuestro saber particular*.

Hemos encontrado en palabras de JOSÉ CONTRERAS (2005) la manera de expresar esto con autoridad. Cuando el derecho, a través de la burocracia, y la ciencia se unen, se impone una lógica mercantil sobre lo educativo, y se niega el saber propio de los enseñantes. La relación de estas ideas con lo que venimos expresando, tienen que ver con la relación que

³ Librería de Mujeres de Milán (1996): El final del patriarcado (Ha ocurrido y no por casualidad). Barcelona: Pròleg. La Llibreria de les Dones.

CONTRERAS hace entre la negación del saber de la experiencia y el origen de éste: [la tecnificación y burocratización de lo educativo significó, también] “la ocultación que existe entre este saber y las fuentes de donde lo aprenden que no es otro lugar que el de la experiencia del amor, de donde nace precisamente (para quienes eligen este oficio por deseo, y no por otras circunstancias) lo que fundamentalmente sostiene a los enseñantes en su trabajo: el deseo de estar con la infancia y la juventud, de compartir con ellos vivencias y experiencias y poderlos orientar, en su compartir el mundo con ellos, hacia una vida más plena”.

Si bien las palabras de CONTRERAS hacen referencia a los enseñantes, el trabajo de educadores sociales comparte el análisis que se plantea. El saber del que venimos hablando, ese que se inscribe en la relación directa y que no se rige por la lógica del poder y la ciencia, no es reconocido como saber educativo valioso porque es un conocimiento que nace, como dice CONTRERAS, del amor, y no de las relaciones de poder.

El conocimiento que nace del poder, está asociado tanto a las estructuras hegemónicas de acogida, como a la universidad como lugar en que se trabaja y difunde un conocimiento acorde al poder. De las estructuras ya hablamos anteriormente; valoremos ahora nuestra formación.

Al recordar nuestros años de estudios académicos, vemos que estos han limitado nuestra percepción sobre la educación circunscribiéndola a un simbólico que sitúa la educación en el ámbito de la técnica; esa formación nos ha ido dejando desarmados a la vez que incapaces, para desarrollarnos libremente en nuestra práctica profesional⁴.

Ese no saber estar se traduce en inestabilidad y malestar, en incertidumbre y, a veces, frustración, motivadas por reconocernos enfrentados a las realidades de las que formamos parte al trabajar. Nos sentimos así cuando nos observamos en nuestras propias

⁴ Con esto nos referimos a que no es posible hacer acogida desde un saber ya desarrollado sino que, es precisamente ese “saber” ya conformado el que nos limita para seguir investigando, analizando y trabajando en nuestra práctica, impidiendo la reflexión sobre ésta y la posibilidad de crear y desarrollar nuevas herramientas educativas que nos sirvan para enfrentarnos a la diversidad de realidades con las que nos encontramos diariamente.

contradicciones; por un lado, cuando actuamos reproduciendo modelos hegemónicos de hacer educación y por otro, cuando descubrimos *in situ* la realidad de la relación con los niños y con las niñas. En esa contradicción suele haber un imperativo que sobresale y orienta nuestra acción, los niños y las niñas, es decir: la responsabilidad que como adultos tenemos sobre su bienestar, dado que son precisamente aquellos y aquellas que más sufren y más dolor manifiestan en sus relaciones (a través de la agresividad, de la violencia, del silencio, de la afrenta), quienes más nos necesitan.

Con niños y niñas de acogida, cuyas vidas están marcadas por el desorden y la falta de sentido vital, lo importante es, como afirma la madre de acogida ELISABETTA MANENTI: “ayudar[les] a reducir su grado de sufrimiento y [a] construirse instrumentos que le permitan sobrevivir cuando deba[n] volver a su contexto de vida”. Ante esa finalidad de nuestro trabajo, ante la naturaleza amorosa⁵ del mismo, es necesario reconocer otro saber, asumirlo como meritorio, y trabajar desde su contingencia. Siguiendo con ELISABETTA MANENTI (2001), “No existe un saber definitivo para afrontar tales problemas, es necesario construirlo día a día valorando los casos singulares. [...] Para estar bien y a gusto en situaciones de este tipo es necesario estar en ella siempre con la propia cabeza”.

El proceso de reconocimiento y reconstrucción del saber de la experiencia pasa por nombrar y afrontar las contradicciones (porque no son un punto negativo, sino la verdad de nuestra realidad) desde un trabajo reflexivo y crítico realizado en nuestra práctica diaria, y en relación; es ahí cuando nuestro quehacer educativo y nuestro compromiso político adquiere verdadero sentido.

HACIENDO ACOGIDA

⁵ La naturaleza amorosa del trabajo educativo está en relación con el origen de nuestro deseo de educar, de nuestra necesidad de vivir en relación con quienes nos puedan necesitar. De nuevo JOSÉ CONTRERAS (2005) se refiere a esto cuando afirma que: “esta experiencia y deseo de amor no es producto de una formación profesional, sino de una experiencia básica de la vida: el de haber tenido una madre y haber sido criado en la experiencia del amor que ayuda a poner orden lingüístico y experiencial en la comprensión de sí y del mundo. Del mismo modo, ENRIQUE MARTÍNEZ REGUERA, en su libro “*Cachorros de nadie*”, pone el acento en cómo la seguridad o inseguridad que acompaña a un niño o una niña tiene que ver, en primer momento y de modo único, con la presencia de una madre que de orden y medida a su incorporación al mundo: “será imprescindible que lo otro [la madre] vaya reapareciendo como seguridad, alimento, cuidados, para que la propia seguridad básica vaya emergiendo”.

1. LA VOCACIÓN: OBEDIENCIA, RESPONSABILIDAD Y DESEO

Reconocer la naturaleza compleja de nuestra responsabilidad nos lleva a pensar sobre cómo entendemos nuestra profesión. Las palabras de MARIA ZAMBRANO (1965) acerca de la vocación, muestran la relación que existe entre el origen amoroso del trabajo en educación, en este caso de hacer acogida, y el desempeño de una profesión. Ella nos habla de *vocación*, entendida como la *voz* que muestra la verdad de la realidad en su más amplia acepción, la verdad de nuestro deseo de educar: “La vocación, vista desde el que la tiene, es una ofrenda. [...] Es, por tanto, una acción trascendente del ser, una “salida”, si podemos decir del ser humano, de sus propios confines para ir a verterse más allá. Es un recogerse para luego volcarse; [...]”.

En este sentido nos identificamos con la autora, y manifestamos que en nuestra manera de hacer acogida están implicados dos procesos, ambos inmensamente importantes: uno de *interiorización*, en el que los educadores y las educadoras partimos de nosotros y nosotras mismas, de nuestras experiencias, de quiénes somos, de lo que sentimos, para lograr encontrar la naturaleza interna que nos mueve a actuar como actuamos. Seguidamente, otro proceso de *exteriorización*, que supone *darnos a los otros*, a los que nos necesitan de una manera plena.

La llamada de la vocación no soporta que separemos lo personal de lo profesional en nuestro trabajo de acogida; si lo hacemos, perdemos el origen, lo negamos, estamos haciendo que la *labor educativa* se convierta en una simple ocupación. Ese camino de negación del origen es el que sigue la lógica de la técnica, a través de la cual negamos nuestra libertad de hacer educación⁶. La otra manera de asumir y hacer nuestro trabajo parte de entender que *acoger* no es sólo amparar y proteger, sino que también, y primordialmente, es *mediar* entre el conocimiento y la realidad de los/as menores, y la nuestra. Nos remitimos así a la idea de MARÍA ZAMBRANO sobre *recogerse para luego volcarse*, expresada por FRANCESCA MIGLIAVACCA cuando dice que: “Ha sido necesario suspender en mí todo juicio sobre

⁶ Sobre la relación entre la idea de libertad y autonomía, véase JOSÉ CONTRERAS (2005): “En primera persona: liberar el deseo de educar”.

alumnos y alumnas, porque *lo necesario no es que aprendan algo, si no que algo suceda en ellos* como dice Esquilo. Cada niña o niño singular necesita estrategias diferentes para que su deseo pueda abrirse camino”.

2. EL SENTIDO DE NUESTRO QUEHACER

En el momento en que los niños y las niñas, y los educadores y las educadoras entramos en contacto por circunstancias que se nos escapan, e iniciamos nuestro camino en acogida, comienzan a aflorar sentimientos, emociones e impresiones que difícilmente podemos objetivar en informes con finalidad burocrática. Se producen así otras manifestaciones fruto del contacto, de esa unión que se produce a cada instante, y que es en definitiva, entre personas.

Las relaciones con nuestros niños y niñas son en cada momento singulares, diferentes e importantes, dibujadas con matices heterogéneos. Por ello, cuando trabajamos en acogida y ponemos en juego nuestro ser en primera persona, dejamos que nuestro saber se abra a la experiencia de compartir, no sólo nuestros conocimientos y experiencias de adultos y adultas, sino también aquello que nos ofrecen o nos quieren ofrecer los y las menores: sus sentimientos, sus intereses, sus deseos, sus miedos, sus enfados... su vida.

Nuestro quehacer en la acogida no pretende valerse de los intereses hegemónicos que supone consumir niños sin más; elegimos que ese no sea nuestro trabajo. Debido a que entran y salen niños y niñas constantemente en los centros, nuestro compromiso con sus vidas debe ser más intenso, puesto que su breve estancia dificulta afrontar transformaciones que sean constatables. Pero eso no significa que los niños y las niñas deban estar en los centros sin más.

El tiempo, como muy bien dice FREIRE, *es un tiempo de quehacer con sentido*. Por eso, todos los niños y las niñas **son**, desde que ingresan en los centros, con sus historias y con sus vidas, con su pasado, su presente y su futuro. De este modo, cuando los educadores y las

educadoras reconocemos el valor de cada singularidad, trabajando e implicando en cada momento a cada niño o niña en el proceso, abrimos la posibilidad de que algo valioso se pueda transformar en ellos y ellas, con el sentido de que cada niño o niña pueda seguir construyendo la historia de su vida con justicia y, sobre todo, con amor.

Queda acertada la idea que plantea PAULO FREIRE en su *Pedagogía de la Indignación*, al afirmar que nuestra responsabilidad político-educativa como educadores y educadoras transformadoras es precisamente la de hacer conscientes a los niños y los niños de la contingencia de la realidad que vivimos (particularmente de las suyas) y de la posibilidad de lograr el cambio hacia algo mejor.

Esa manera concreta de plantear la relación educativa se define cuando empezamos por reconocer nuestra responsabilidad y nuestro papel político en la acogida, y otorgamos prioridad a las singularidades de cada niño o niña en el ejercicio de ese papel, reconociendo la libertad en cada uno de ellos y ellas; es a partir de ahí cuando se establecen las verdaderas relaciones de libertad y autoridad.

Como hemos ido comentando, esas relaciones de educación que mantenemos cuando hacemos acogida con nuestros niños y niñas parten de algo tan fundamental como es establecer una relación vital con las cosas que hacemos y con el saber que recibimos, pensando y reflexionando para después darnos en cuerpo y alma a los niños y a las niñas.

3. DE QUIÉNES SON LOS CACHORROS DE NADIE⁷. LA HISTORIA DE HASSAM⁸

Hemos intentado contar todo lo plasmado hasta ahora en la historia particular de un niño con quien trabajamos y convivimos. En nuestra práctica como educadores y educadoras, es muy frecuente que olvidemos cómo ha sido nuestra vida hasta el momento; si repasamos esto, descubrimos un camino lleno de trapiés, de errores, de inseguridades, aspectos todos ellos que encontraban su contrapeso en la relación que hemos mantenido con nuestros adultos. La medida del mundo que nuestros padres nos han ido ofreciendo en el camino por construir

⁷ Refiriéndonos al título del libro *Cachorros de Nadie* de Enrique Martínez Reguera.

⁸ No es su verdadero nombre.

la propia, es una realidad casi tangible en nosotros y nosotras, pero ciertamente frágil y quebradiza en los niños y las niñas de acogida.

Hassam vino a España hace unos 9 meses, enviado por su padre adoptivo, y procedente de Marruecos. Ahora tiene 15 años, y se encuentra en una comprometida situación en cuanto a su permanencia aquí. Su historia, como tantas otras, es muy cruda, aunque nuestra intención no es despertar lástima sino entrar en vínculo con su presencia a través de pensar sobre quién es y cómo ha llegado a serlo.

Cuenta que hasta los siete u ocho años fue un niño muy bueno en casa y con excelentes resultados en la escuela. Sin embargo, un día descubrió que sus padres lo habían acogido y adoptado casi al nacer dado que su madre, una amiga de la familia, no podía hacerse cargo de él. Entonces, cuenta, sufrió mucho y cambió; empezó a no reconocerse allí donde había ido creciendo. Comenzó a no ir a la escuela, a verse envuelto en peleas tanto en casa, con su padre, como en la calle. Así pasó casi siete años, algunos de ellos en la calle.

Ahora Hassam vive con otros chicos y otras chicas en un piso de acogida. Recientemente ha sido matriculado en 2º de ESO. Aunque habla y escribe español bastante bien, su escolarización no está yendo por buen camino. Se le culpabiliza a él de no desarrollar la responsabilidad necesaria para aprovechar las oportunidades que le estamos ofreciendo. Responsabilidad, como tantas otras construcciones simbólicas que ponemos en juego al trabajar con chicos y chicas, necesita de algo más que de figuras de poder que busquen la imposición de comportamientos concretos en los niños y las niñas. Hassam no puede aprender la responsabilidad que esperamos de él, ni siquiera algún tipo de responsabilidad sobre sí mismo, si no nos colocamos cerca de él y nos siente partícipes de su sufrimiento, si no nos siente interesados vitalmente por sus necesidades. Si lo escolarizamos y lo mandamos a diario a la escuela, estamos respondiendo a una parte de nuestro compromiso con él; pero si no nos preocupamos por conocer cómo está viviendo ese proceso, qué hace en clase, si no siente que

alguno de nosotros está también participando junto a él de ese nuevo camino que le estamos ofreciendo, lo más probable es que abandone al primer escollo.

Que injusto es creer que un niño afronta el sufrimiento de arrastrarse hasta aquí en las circunstancias en que lo ha hecho él, porque lo ha elegido como proyecto de vida. La pobreza y el desorden de identidad no suelen dar pie a decisiones responsables. Hassam no ha decidido desde la tranquilidad del hogar viajar al extranjero para ampliar sus experiencias y su formación; ha venido a España como consecuencia de un pasado que le empuja a algo distinto que pueda ayudarle a encontrar sentido, a resolver su indefinición. Parece que olvidamos, o no queremos reconocer, que Hassam no es culpable sino víctima, y esa diferencia es básica para entender de un modo u otro nuestra responsabilidad hacia él.

Hace poco una amiga que es maestra en un colegio de infantil y primaria, cuyos niños y niñas arrastran mucho sufrimiento físico y simbólico, nos decía que es maravilloso ver como los niños y las niñas se responsabilizan de su lugar en el colegio cuando ven que sus madres están interesadas y cerca de ese estar. Y es lógico; un niño que es colocado de modo aislado y solitario ante un mundo nuevo, difícilmente encontrará las claves para salir exitoso de ello. Es nuestra responsabilidad estar cerca para crear juntos esperanza, para reconfortar, para reprender, para disculparnos, para convivir. Rechazar esa responsabilidad significa olvidar (de qué naturaleza perversa es ese olvido que hace tan injusta nuestra postura) que son sus historias, sus vidas las que los han maltratado y hecho como son.

-REFERENCIAS-

Contreras, José (2005) “En primera persona: liberar el deseo de educar”. En Gairín, Joaquín, *La descentralización educativa, ¿una solución o un problema?* Barcelona, Cisspraxis, 327-373.

Freire, Paulo (2001): *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Morata.

Manenti, Elisabetta, (2002): “La casa del Po”. En DIÓTIMA: *El perfume de la maestra*, Barcelona: Icaria, (Págs. 162-175).

Martínez Reguera, Enrique (1988): *Cachorros de nadie*. Madrid, Editorial Popular.

Migliavacca, Francesca (2002) “Dejarse tocar”. En DIÓTIMA: *El perfume de la maestra*, Barcelona: Icaria, (Págs. 60-71).

Rivera Garreta, María Milagros (2005): *La diferencia sexual en la historia*. Valencia, PUV.

Zambrano, María (1965): *La vocación de maestro*. En Gómez Cambres, Gregorio: *La aurora de la razón poética*. Málaga, Ágora, 2000.

UM DESIGN DE CURRÍCULO PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR (A): APORTES DA PEDAGOGIA FREIREANA

Diva Spezia Ranghetti¹

Introdução

Qual o sentido do sentido da educação na sociedade atual? Esta questão tem sua relevância quando se pensa a direção que o processo educativo deverá dar a formação do ser humano, sujeito que se quer ativo na sociedade, protagonista de seu pensar/querer/fazer/ser. Pois, com o avanço tecnológico cada vez mais acentuado e a possibilidade de uma comunicação sem fronteiras, permitindo o acesso rápido às descobertas e informações, e concebendo a escola como “produtora de sentido”², a educação formal necessita ser pensada e estruturada sobre uma racionalidade que transcende a racionalidade técnica³. Portanto, uma racionalidade que cultive o espírito investigador do homem, a atitude crítica, questionadora, comprometida com as mudanças o que não condiz com uma formação *bancária* a qual fragiliza o homem tornando-o facilmente dominado.

Nesta perspectiva, a formação de professores tem que ser desenhada dentro de uma racionalidade emancipatória cujo interesse esteja voltado também para a emancipação do professor(a) em formação. Uma racionalidade que tenha como alicerce as questões éticas, subordinando os interesses técnicos e que se comprometa com, como bem sinaliza Herbert Marcuse, “[...] a emancipação da sensibilidade, razão e imaginação em todas as esferas da subjetividade e objetividade”⁴.

¹ Doutora em Educação: currículo pela PUC/SP. Professora do Centro Universitário de Jaraguá do Sul/SC e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares – GEPI/PUC/SP.

² Luis. A RIGAL, escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: Fernando IBERNON, (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Trad. Ernani Rosa. 2.ed. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, p. 189.

³ Na racionalidade técnica a tônica permanece sobre habilidades e competências referentes a instrumentalização de um saber fazer dissociado do saber ser, ou seja dos valores, da dimensão humana do ser.

⁴ Citado por Henry GIROUX, *Os professores como intelectuais*, p. 50-51.

Sabe-se que em qualquer modo de racionalidade encontram-se subjacentes pressupostos e atividades sociais que indicam como o indivíduo deve relacionar-se consigo mesmo, com o grupo social e com a sociedade global (GIROUX, 1986), pois, a racionalidade refere-se a um conjunto de suposições e práticas que permitem que as pessoas compreendam e moldem suas próprias experiências e as dos outros; refere-se a interesses que definem e qualificam a forma como estruturamos e empregamos os problemas confrontados na experiência de vida. Conforme Morin “[...] a racionalidade é o estabelecimento de uma adequação entre uma coerência lógica (descritiva, explicativa) e uma realidade empírica”.⁵

Giroux⁶ nos diz que para conceber um currículo que gere possibilidades de emancipação teremos que desenvolver uma nova linguagem e novas formas de racionalidade. Esse currículo deve cultivar o discurso teórico crítico em relação à escolarização e a vida humana. Além da ênfase nas questões éticas deverá desenvolver a capacidade do pensamento crítico, da reflexão e a reconstrução sobre a própria gênese histórica. Nesta perspectiva, ainda segundo o autor, a neutralidade deve ser abandonada e reconhecer que as escolhas sempre são carregadas de valores.

Freire enfatiza que a racionalidade que ora necessita subsidiar as questões educacionais deve fundamentar-se para além das questões técnicas e conceber o ser humano como ser completo, com direito a expressar, além da razão, as emoções, sonhos, inquietações. Um ser que faz história, a constitui e constitui-se nela, que reflete e autoreflete para aproximar-se da compreensão de si, do outro e do mundo.

Neste sentido, o presente artigo objetiva refletir sobre os pressupostos da *pedagogia freireana* para tecer um *design*⁷ curricular que subsidie os cursos da formação inicial do(a) professor(a) na dimensão de uma racionalidade emancipatória. Racionalidade esta que deixa

⁵ Hilton JAPIASSÚ; e Danilo MARCONDES, *Dicionário básico de filosofia*, p. 228.

⁶ Henry GIROUX, *Os professores como intelectuais*, p. 50-51.

⁷ *Design*, termo inglês que significa “concepção de um projeto ou modelo.”(AURÉLIO, 2000). Para Tom Peters, o “[...] design é tudo aquilo que torna uma coisa cotidiana usável e desejável.[...] a forma das coisas adquirirá mais e mais poder

fluir o nascimento do ser humano como ser de relações, ser social, histórico, político, cultural e que ocupe o seu espaço, com consciência.

Pedagogia freireana: a pedagogia do diálogo

Freire, educador brasileiro, procurou semear, entre os homens e mulheres de diferentes continentes, a esperança. Esperança de mudar o curso da própria história, de ser livre para desenhar o próprio percurso da vida, com liberdade de expressão do pensamento, da palavra e da ação, vendo na educação essa possibilidade. Uma *educação dialógica*, na qual o *diálogo* com diferentes tempos, espaços, conhecimentos, sujeitos faz-se imprescindível na formação do ser humano, um ser que afeta o mundo e é afetado por ele. Neste autor, como bem destaca Giroux⁸, “[...] Encontramos o pensador dialético das contradições e da emancipação”, visto que apresenta *o diálogo* como epistemologia para realizar uma educação democrática emancipatória.

Segundo Faundez⁹ “[...] *a origem do conhecimento está na pergunta*”. Conhecer requer, essencialmente, uma pergunta. Uma *pergunta* que possa mostrar não o que já está transparente, dado, mas que busque desvendar o que está encoberto, escondido entre as frestas, embaixo do que se mostra. Perguntar-se em relação a si mesmo, em relação ao outro homem, em relação às coisas que estão diante de si e que a dimensão de seu olhar só, não consegue atingir, é uma atitude que necessita ser cultivada. Nesse sentido, ao se pensar num curso de formação inicial de formação de professores(as) não se poderá esquecer destas duas ações sinalizadas por Freire: dialogar e perguntar. É por meio delas que há possibilidades, dos sujeitos em formação, esboçarem seus projetos educativos, refinando seus detalhes e tonalidades a cada diálogo vivido, a cada pergunta formulada. Como um(a) professor(a)

[...] deveria ser o centro das atenções de todos”. Para Steve Jobs “[...] *design* é a alma das criações humanas” (CARELLI, 2004, p. 84).

⁸ Henry GIROUX, *Os professores como intelectuais*, p. 150.

⁹ Paulo FREIRE, ; Antonio FAUNDEZ, *Pedagogia da Pergunta*, p. 48.

poderá desenvolver uma prática que tenha o diálogo como elemento mediador de sua ação se em sua formação inicial as falas de seus(suas) professores(as) foram falas de respostas? Que espaços foram reservados para que a curiosidade lhes fosse aguçada, sendo ela a expressão concreta da possibilidade de conhecer?

Disponibilizando esse espaço para o diálogo, nos cursos de formação inicial de professores(as), estar-se-á contribuindo para uma formação inicial em que o futuro professor(a) viverá uma relação, com o conhecimento, pautada no questionamento, na *problematização* e na desocultação da realidade, na qual o movimento dialógico, entre o *contexto prático* e o *contexto teórico*, faz-se necessário à implementação de novas formas de práxis educativa. Deste modo, a relação dos sujeitos cognoscentes – professor(a) e aluno(a) – pressupõe o diálogo, mediatizado pelo mundo.

O diálogo alimenta, instiga, enriquece e abre horizontes no ato de aprender, pois se constitui a trama principal, visto que o eu com todas suas particularidades que são únicas e impregnadas de história e de cultura, interagindo com o outro que também é único, comunicam, partilham, encontram-se, para apreender novas possibilidades, para apropriarem-se das representações exteriores ao seu universo, ao seu *mundo-vida* e assim, renascer, construindo e produzindo história. Neste sentido, o diálogo é uma disposição natural¹⁰ do ser humano, disposição de abertura¹¹ às afecções e inferências da natureza, do homem.

O ato de aprender, de habitar o que se conhece, de atribuir significado ao mundo é um ato que envolve a pergunta. Este ato implica uma visão subjetiva, na medida em que, o sujeito compreende o objeto de seu conhecimento se for sujeito de sua própria *curiosidade*¹². Uma das curiosidades sinalizadas por este autor é a curiosidade epistemológica. Este tipo de

¹⁰ Conforme FREIRE P.& SHOR, I. *Medo e ousadia*, p. 123, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza, uma disposição natural presente em todos os seres humanos.

¹¹ “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*, p.154.

¹² “Sem a curiosidade que nos torna seres humanos em permanente disponibilidade à indagação, seres da pergunta [...] não haveria atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa capacidade de conhecer”. Paulo FREIRE, *À sombra desta*

curiosidade requer uma postura crítica para apreender a razão de ser do objeto. Exige um afastamento¹³, por parte do sujeito, do contexto no qual se encontra, seja este teórico ou prático, a fim de poder examinar criticamente sua constituição. Assim, o sujeito compreende a estrutura que o envolve e decifra as ideologias que permeiam as relações da estrutura da qual faz parte. Para tanto, a *humildade* é um dos princípios essenciais para que o diálogo se configure como uma epistemologia do processo de ensinar e aprender. Perceber que não se tem o domínio do saber e que se está em processo de composição de si e, sobretudo, que o *inacabamento*¹⁴ faz parte da natureza dos seres humanos, são pressupostos fundamentais quando se pensa na formação inicial.

Ter consciência do inacabamento é condição primeira para que se desencadeie a educação permanente. É a “[...] consciência do inacabamento que torna o ser educável.”¹⁵ O inacabamento da profissão tem que ser pensado, analisado e refletido desde a formação inicial. Só assim, a prática pedagógica é (re)construída pelos próprios professores(as) via a auto-reflexão, a análise crítica de situações práticas e teóricas¹⁶ e da *reflexão* sobre a própria atuação. Não compreendo como o(a) professor(a) poderá reconstruir sua prática se em sua formação inicial não lhes foi disponibilizado espaço para iniciar a própria construção profissional? Como vai reconstruir algo que não lhe pertence, ou melhor, do qual não é protagonista?

Paulo Freire ao conceder uma entrevista para Carlos Alberto Torres (1997) traz para o centro de suas reflexões a questão da formação de professores(as). Para ele a formação

mangueira, p.76.

¹³ “Para refletir sobre minha própria prática não é necessário mudar de contexto físico. E preciso que própria prática se faça epistemológica. O contexto apropriado para o exercício da curiosidade epistemológica e o teórico. Mas o que torna teórico um contexto não e seu espaço e sim a postura da mente” . Paulo FREIRE, *À sombra desta mangueira*, p.78.

¹⁴ Ver Paulo FREIRE, *Pedagogia da autonomia*. São Paulo : Paz e Terra, 1997.

¹⁵ Paulo FREIRE, *À sombra desta mangueira*, p.75.

¹⁶ Para Paulo FREIRE teoria e prática não são dois momentos dicotômicos, apesar de implicarem-se mutuamente: “Uma implica a outra, em necessária, contraditória e processual relação. Em si mesma, imersa na recusa a reflexão teórica, a prática, apesar de sua importância, não e suficiente para oferecer-me um saber que alcance a *raison d’être* das relações entre os objetos. A prática não é a teoria de si mesma. Mas sem ela, a teoria corre o risco de perder o “tempo” de aferir sua própria validade como também a possibilidade de refazer-se. No fundo, teoria e prática, em suas relações, se precisam e se completam. Neste sentido, há sempre, embutida na prática, uma certa teoria escondida, como há, num projeto teórico

implica no “[...]ato de ensinar, que deve ser feito pelo professor, e no ato de aprender, que deve ocorrer por parte do aprendiz. [...] ensinar é a forma que o professor ou o educador possui de mostrar ao aluno o que é o conhecimento, de forma que o aluno também irá conhecer em vez de simplesmente aprender”¹⁷. Conhecer (em francês) – *connaître* significa nascer junto, nascer com algo ou alguém (Faundez, 1993, p.15). Conhecer é re-nascer, desvelar/desvelar-se, movimentar-se *junto com* o outro, num movimento *comunicacional* produzindo significações. Esta reflexão encaminha-nos a conceber a quadro que aninha o ensinar-aprender-conhecer como espaço para o diálogo.

Díálogos autênticos que contêm em sua essência a *comunicação*. Uma comunicação em que o ver, o sentir, o falar e o escutar tornam-se ações conscientes. Com esta compreensão, pode-se afirmar que uma atitude dialógica é primordial na prática educativa que tem como mote a educação integral do sujeito. É através da comunicação intencional que os sujeitos apropriam-se significativamente de si e do mundo. Educar, nesse sentido, significa propiciar espaço para o diálogo constante, a fim de “[...] renascer a cada momento, ao longo do processo de criação do conhecimento” (Faundez, 1993, p.16).

Nesta perspectiva, os cursos de formação inicial devem transcender o ensino de habilidades e competência, pois é o sujeito em formação que se move com todas as suas fragilidades, possibilidades, desejos, esperança/desesperança, sonhos, fantasias para compreender/aprender/apreender/desenhar sua profissão. Portanto, um ser histórico social que tem sentimentos, sonhos, desejos, inquietações, certezas e incertezas e que também é afetado através das relações que estabelece com os alunos. É através destas que necessita perceber-se um ser em construção e reconstrução. Nesse sentido, necessita ser *humilde e estar aberto* para receber interferências, realizar mudanças. Conhecer seu mundo interior, seus desejos, frustrações, fantasias, para compreender-se, decodificar e interpretar o mundo. Quando se

nascendo não de uma prática concreta, a prática futura que avaliará a hipótese teórica. Paulo FREIRE, *Educação na cidade*, p.106.

deixa fluir os sentimentos, o desejo que se encontra, muitas vezes, adormecido dentro de nós, na interioridade, há uma perspectiva de nos expressar e de nos empenhar nas ações como mais vida, como se a ação fosse um prolongamento do nosso modo de ser e de existir.

Essa ação de conhecer-se implica em ousadia e coragem. Ousadia no sentido de lançar-se a desafios, a mundos estranhos ainda não explorados, desconhecidos. Coragem para sentir, ver e rever, refletir e compreender os significados e a intencionalidade presentes nas marcas que foram sendo inscritas em seu ser e a partir deste *desvelamento* ousar compreender-se para modificar-se.

Neste sentido, a *pedagogia do diálogo* constitui-se a partir do renascimento, da recriação. Uma ação que se faz a partir da re-elaboração, re-organização, do re-pensar, re-começar, desvelar-se para transcender os limites e as possibilidades que se apresentam em cada ser. É estar em constante renascer, descobrindo-se na *reciprocidade* com o outro, aprendendo através da *troca*, da *partilha* e ir constituindo-se neste processo. Para tanto, perceber, saber esperar, entender e intuir são ações essenciais na prática pedagógica que tem o diálogo como fundamento, visto que, no diálogo, professores e alunos são afetados pelas interferências que sofrem um do outro. No encontro que estabelecem, vão enriquecendo suas subjetividades e produzindo-se.

O *encontro* suscita do professor, que é o organizador do ato educativo, uma fala que não contenha em si a única verdade, mas uma fala que instigue os alunos, mesmo que em pensamento, a interagirem, a trocarem e a participarem da comunicação que a fala revela. É *falar com*, como nos diz Freire (1997, p.130). Falar *com* pressupõe escutar. Se o professor se coloca na relação com o aluno e com o conhecimento numa atitude de falar *com* eles e não *para* eles, necessário se faz aguçar a escuta, visto que, falar *com* carrega dentro de si o escutar para que a comunicação produza movimento e desencadeie o diálogo. “A *escuta é vista como*

¹⁷ Carlos A. TORRES, *Educação, poder e biografia pessoal*, .p. 93.

abertura à fala do outro” (Freire, 1997, p.135). Assim, falar *com* nos remete a escuta do outro, seja pela manifestação da fala ou pelo seu silêncio. Sendo assim, quando comunico a síntese que foi construída a partir das interações que estabeleci com o mundo interior e exterior a mim, faço-o com o intuito de suscitar novas perguntas. A comunicação é uma fala dúvida, pergunta, uma fala *com*.

Para Freire (1980, p.82-83) “Se ao dizer suas palavras, ao chamar o mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como caminho para que os homens encontrem seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.” Assim, o ser humano será autor e ator da própria história construída com rigor, cientificidade, cumplicidade, responsabilidade, pois produz-se/constrói-se um “outro” mais elaborado, significativo, consciente, caracterizado pela racionalidade, porém temperada pela subjetividade, renascendo em sua própria unidade – *sendo si-mesmo*. Deste modo, a organização curricular dos cursos de formação inicial de professores(as) necessita pautar-se sobre categorias que auxiliam o ser humano a ser mais, transcenda seus limites e trabalhe sobre suas possibilidades para que crie e recrie seu modo de ser/estar/fazer/pensar o mundo. Essa liberdade é conquistada pelo(a) professor(a) a partir do momento que se apropria e reflete sobre a própria história que o formou.

Tecendo considerações

Freire sinaliza que os cursos de formação necessitam serem organizados considerando a formação profissional numa dimensão de *totalidade*, tanto do ser, quanto do conhecimento, para que se possa tecer da própria formação profissional. Uma formação desenhada com as cores da ação e reação, dúvida/pergunta, razão e emoção, prática e teoria, pensar e agir, prazer

e dor, objetividade e subjetividade, estabelecendo uma aliança capaz de configurar uma outra racionalidade para essa formação.

A formação dos professores exige uma ação permanente de busca, de (re)significação do *estar-sendo* no mundo. Por isso, não cabe o enquadramento e a forma, apenas, pois o ser humano como ser inacabado suscita a construção, a criação, com liberdade de expressão e de constituição. Neste processo de ir se fazendo, é preciso que este ser perceba suas fragilidades por meio da reflexão. Parafraseando as etapas de reflexão propostas por Schön (1997), eu diria que a consciência da processualidade de nossa constituição pessoal e profissional será possível a partir dos questionamentos sobre as ações, antes, durante e depois de executá-las.

Nesta perspectiva, o currículo não está desconectado da realidade do social, pois é um ato político, cultural e historicamente determinado. Assim, o(a) professor(a) – coordenador(a), organizador(a) e instigador(a) do processo educativo – precisa ser um intelectual transformador, um político, para que o pensar, o ser e o fazer educação aconteça em meio ao diálogo entre a história e a historicidade tanto dos seres quanto do conhecimento. *Um conhecimento que passa a ser construído pelo caminho da teoria e da prática, entrelaçados pelas experiências individuais dos sujeitos que se põem a conhecer.*

Destarte, os cursos de formação de professores(as) configurar-se-ão como um espaço em que o *desejo* que habita os sujeitos possa encontrar forças para realizar-se e se re-alimentar. Um espaço instigador que forneça elementos necessários aos sujeitos (formador e formado) para a construção de conhecimentos que possibilitem “habitar”¹⁸ conceitos, teorias e práticas necessárias ao desenvolvimento da profissão docente. Utilizando-se do *diálogo* passariam a investigar, questionar e analisar o contexto escolar desvelando os limites e as possibilidades para a transcendência tanto da teoria quanto da prática, assim como as

¹⁸ Este “habitar” significa compreender os significados, apropriar-se deles, torná-lo seu, para que os mesmos sejam presença no seu modo de ser e de existir.

limitações presentes em seus modos de pensar/ser/fazer. Essa é uma das condições necessárias para que se consiga pensar a *educação como espaço de emancipação humana*.

REFERENCIAS

CARELLI, Gabriela. **Design: o poder do belo**. *Veja*: São Paulo, ano 37, n. 21, p. 84-94, maio 2004.

FAUNDEZ, Antonio. **O poder da participação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3.ed., São Paulo : Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo ; FAUNDEZ, A. **A pedagogia da Pergunta**. 3. ed. São Paulo : Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 18.ed., São Paulo : Paz e Terra, 1988 ⁽¹⁹⁷⁰⁾.

FREIRE, Paulo. & SHOR, Ira. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992 ⁽¹⁹⁸⁷⁾.

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

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5.ed. São Paulo : Paz e Terra, 1998.

_____. **À sombra desta mangueira**. 5.ed. são Paulo : Olho d'agua, 2001 ⁽¹⁹⁹⁵⁾.

_____. **Educação na cidade**. 4.ed. São Paulo : Cortez, 2000 ⁽¹⁹⁹¹⁾.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed., São Paulo : Paz e Terra, 2000 ⁽¹⁹⁶⁷⁾.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 9. ed., São Paulo : Paz e Terra, 2001 ⁽¹⁹⁷⁶⁾.

GIROUX, Henry A. Pedagogia critica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IBERNON, F. (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa. 2.ed. Porto Alegre : Artes Medicas Sul, 2000.

GIROUX, Henry A . **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Rio de Janeiro : Vozes, 1986.

_____. **Os professores como intelectuais**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre :

RANGHETT, D. S. ; GESSER V . Um *design* de currículo para a formação inicial de professores(as): um projeto em construção. In: **Revista contrapontos**, Itajaí Vol. 4 n.2, maio/ago. p.305-324. 2004.

RANGHETT, D. S. **Um design curricular interdisciplinar para a formação de professores** – a estampa de um design. 2005. 231 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

RIGAL, Luis. A escola critico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IBERNON, F. (org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Trad. Ernani Rosa. 2.ed. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, D. A. "Formar professores como profissionais reflexivos", In Nóvoa,

A. (Coord.): **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. pp. 77-91.

**Las tecnologías de la información y comunicación en la escuela – contribuciones
del pensamiento de Paulo Freire para la superación de desafíos**

Ednilson Guioti*
Jordi Quintana Albalat**

Pienso que la educación no es reductible a la técnica, pero no se hace educación sin ella. No es posible, a mi punto de vista, empezar un nuevo siglo sin terminar este. Creo que el uso de ordenadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cambio de reducir, puede expandir la capacidad crítica y creativa de nuestros niños y niñas. Depende de quién usa a favor de qué y de quien y para que (...). Paulo Freire (1999)

Es inevitable reconocer que el mundo ha cambiado y que las cosas no mas ocurren del mismo modo que antes y la *educación bancaria* (Freire, 1979) ya no es aceptada por la mayoría del alumnado puesto que existen incontables formas de obtener informaciones e incluso aprender fuera de la escuela, incluso en muchas de ellas aprender es mas divertido, interactivo y contextualizado cuando comparadas con nuestras clases tradicionales. Tenemos que asumir que la escuela no esta inmune a las transformaciones y cambios que ocurren al su entorno y incluso ellas seguirán llegando cada vez mas rápidas y intensamente.

Los cambios y las transformaciones hacen parte de nuestra evolución en cuanto sociedad, ellas son necesarias y esperadas pero es necesario estar atentos para saber cómo y de que modo nos afectaran y afectan el papel de la escuela. En este sentido tenemos que nos atentar pues, la escuela es la propia expresión de la realidad y por ese motivo es necesario al profesorado saber lo que ocurre al su entorno para saber cómo

* Doctorando en Educación – Pontificia Universidad Católica de São Paulo – Brasil.

** Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Educativa – Universidad de Barcelona – España.

intervenir, mediar y superar, pues la transformación consciente de la sociedad es fruto del trabajo intelectual realizado dentro de la escuela, dentro de la perspectiva de la defensa de la educación como una de las formas de intervención en el mundo. (Freire, 1999)

La introducción de las tecnologías en la escuela es inevitable y por ese motivo es fundamental al profesorado concientizarse de esto, y al mismo tiempo comprometerse en el proceso de integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la escuela, comprometido al punto de luchar contra la introducción de las tecnologías dentro de una perspectiva tecnológica y a favor de que esta tecnología sea introducida dentro de una perspectiva pedagógica y socialmente comprometida.

Las TIC pueden proporcionar acrecimientos importantísimos y fundamentales al proceso de enseñanza y aprendizaje, entretanto comprendemos que la principal de ellas está en que la introducción, en la escuela, de esta “novedad” genera la inestabilidad, nos hace salir de nuestra “comodidad” en cuanto educadores y nos lleva a otra vez aprender. Creemos que esta inestabilidad, generada a partir de contacto con el nuevo y el desconocido nos exige un nuevo aprender y un nuevo reflexionar y de este modo al introducir las TIC en la escuela de forma adecuada podremos proporcionar al profesorado situaciones para el perfeccionamiento y reflexión sobre su práctica pedagógica. (Guioti y Arnt, 2002).

De acuerdo con Valente (1999) para que la introducción y la integración de las TIC en la escuela ocurra de modo adecuado, es necesario también el cambio pedagógico, no se trata apenas de crear condiciones para que el profesorado domine la computadora o el software, sino de auxiliarlo a desarrollar conocimiento sobre el propio contenido y sobre cómo la computadora se puede integrar en el desarrollo de este contenido.

Repare que hablamos de una forma de enseñanza y aprendizaje significativo dónde el construccionismo¹ y el pensamiento reflexivo se integran, se complementan. De forma más directa, en el construccionismo el aprendiz está comprometido en la construcción de un producto significativo y contextualizado (relacionado con la realidad del aprendiz) (Valente, 1999) y el pensamiento reflexivo (Schön, 2000) contribuye con dos ejes distintos que se complementan, lo de la reflexión en la acción, que ocurre principalmente por medio del diálogo de pensamiento con la realidad y lo de la reflexión sobre la acción que mediante el distanciamiento y la analice de la acción sobre el objeto.

En este momento vemos que las contribuciones de Freire como esenciales para la reflexión sobre la introducción de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje en los días de hoy. Para el autor *quién enseña aprende al enseñar y quién aprende enseña al aprender* (1997:25), sus ideas nos enseñan un mundo a ser aprendido, vivenciado, un mundo a ser descubierto, “*que se revela especialmente cuando, en un momento de coherencia, comprendemos la deferencia entre la razón, que acepta una teoría, y la vivencia que proporciona la comprensión, una nueva perspectiva, un nuevo proceder*” (Guioti y Arnt, 2002:265)

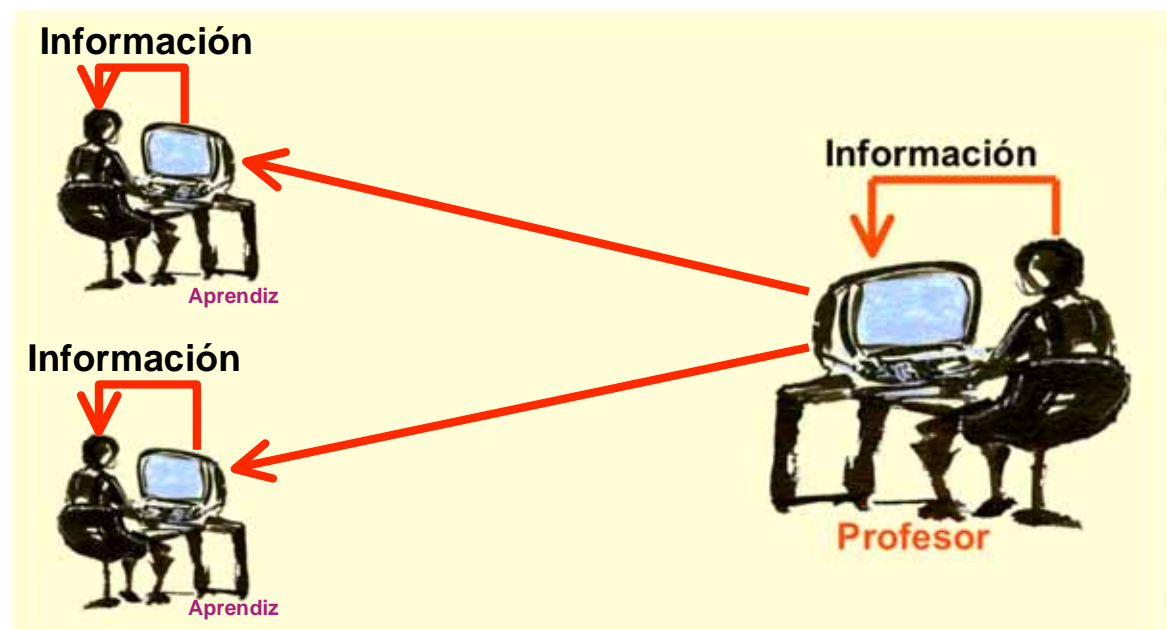
TIC y las nuevas formas de enseñar

Enseñar con las TIC exige de nosotros educadores mucha reflexión, pues de otra forma podremos correr el riesgo de utilizarlas como un instrumento para transmitir al alumnado las informaciones y los contenidos basados en la memorización de las

¹ De forma simplificada, el construccionismo (de Seymour Papert) es una teoría del aprendizaje basada en la construcción del conocimiento por medio del ordenador. En esta concepción, el aprendiz construye el conocimiento interaccionando con la computadora como un instrumento para la exploración de las ideas e conocimientos.

informaciones, sin cuestionarlas, aquí el alumnado es visto como un ser pasivo, desprovisto de conocimiento y por lo tanto debe de ser “rellenado” de saber. Este abordaje puede ser comparada con el modelo de *educación bancaria* denunciado tantas veces por Paulo Freire, dónde el profesor deposita en el alumno la información que el juzga necesaria al memorizar, sin contestación o cuestionamiento (Freire, 1979). La diferencia entre el modelo presentado por Freire y este es que aquí el profesorado tiene la posibilidad de utilizar las TIC para facilitar ese trabajo.

Valente (2003) ha elaborado una representación visual de cómo la educación bancaria denunciada por Freire puede agravarse en este universo del uso de las TIC.

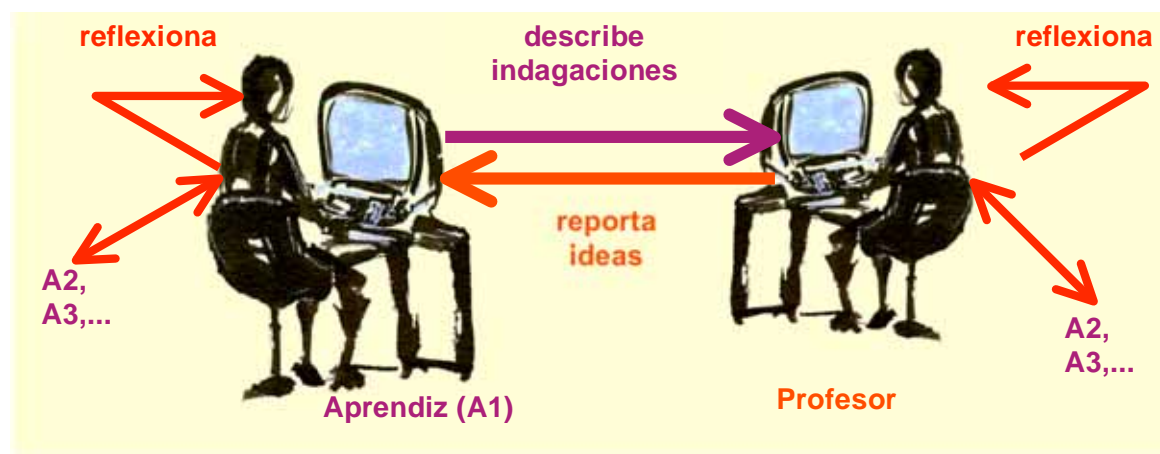


Instruccionismo (Valente, 2003)

Contradiendo este abordaje, que todavía hoy sigue siendo utilizada por muchos educadores y centros educativos, se presenta un nuevo abordaje que promueve el repensar de los papeles desarrollados por los implicados en el proceso educativo, el alumnado, el profesorado y la escuela (el ambiente de aprendizaje) con el auxilio de

las TIC. En ese proceso, el alumnado asume otra postura, ahora de participante activo en el proceso de construcción del conocimiento, él no es más un depositario de las informaciones pasadas por el profesorado o por otros medios que intenten sustituirlo, como ocurre en la enseñanza tradicional.

Enseñar utilizando de las TIC exige preparación, exige un aprendizaje nuevo y exige todavía un compromiso constante con la reflexión y con el no a la reproducción. En este contexto el control del proceso educativo deja de ser el profesorado y pasa a ser del grupo (profesor-alumno) mediado por el medio donde actúan, y para eso el profesorado debe estar preparado para compartir las responsabilidades con sus alumnos, pues de otro modo podrá ser excluido del proceso. Creemos que una de las grandes contribuciones del pensamiento de Freire unido al constructivismo de Valente es la posibilidad de utilizar las TIC como espacio de diálogo, como espacio de construcción del conocimiento de modo activo, significativo y contextualizado.



Constructivismo Contextualizado (Valente, 2003)

Las experiencias que hemos desarrollado en los últimos años con la introducción de las TIC en la escuela de acuerdo con un abordaje educacional inclusivo nos demuestran como el profesorado es fundamental en el proceso de enseñanza, de modo que este puede ser sustituido por la tecnología. Hemos comprobado que en este nuevo contexto el profesorado gana más espacio para actuar, pero también pasa a ser más exigido, exigido de otra forma, ahora con una postura distinta, como aquel que orienta, como aquel que *instiga la curiosidad y el interés, que con afecto y atención encamine a sus alumnos a la reflexión crítica en busca de discernimiento*. (Guioti y Arnt, 2002)

En este sentido, Freire (1992) nos llama la atención al defender que el acto de enseñar con las TIC no debe ocurrir de modo aventurero o inconsecuente. Para el autor, también es necesario el uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cambio de reducir, puede expandir la capacidad crítica y creativa de nuestros niños y niñas, y más allá de eso, es fundamental aclarar siempre quién la usa, a favor de qué y de quien y para qué. El acto de enseñar, en este contexto, exige de nosotros la toma de conciencia, de modo especial la toma de conciencia de que somos *seres inacabados* (Para Freire, 1992) y que por lo tanto sujetos a cometer errores y aciertos y de este modo, es necesario estar siempre abierto al diálogo y comprender que los cambios son posibles.

El acto de enseñar, con o sin las TIC, también exige de nosotros la curiosidad, la alegría y la esperanza. Nos exige también la capacidad profesional, seguridad, comprometimiento y generosidad. Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo y por lo tanto es ideológica. Enseñar exige libertad y autoridad, no la autoridad que reprime y anula al otro, sino la autoridad compartida. Enseñar exige la toma de conciencia de decisiones y por lo tanto es necesario saber

escuchar, querer bien y principalmente respetar la autonomía de los educandos.
(Freire, 1997)

Por lo tanto, es necesario a nosotros educadores conscientizarnos de que no podemos sentirnos a-contemporáneos a las tecnologías que son introducidas en la escuela, pues nuestros alumnos conviven diariamente con ellas y siempre necesitarán de orientación, no hablamos de orientación del uso pues eso ellos dominan mejor que nosotros, hablamos de orientación de la utilización mediante la mirada de Freire, lo del uso de la tecnología como instrumento para la eliminación de la desigualdad y de la dominación, o sea no debemos nunca nos olvidar a favor de qué y de quien y para que utilizamos las TIC en la escuela.

Referências bibliográficas

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo, Olho d'água, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez. 3ª Edição, 1999.
- GUIOTI, Ednilson A. & ARNT, Rosamaria de M. Trabajando la pedagogía de la autonomía en una oficina de internet. In: Ana Maria Saul. (Org.). **Paulo Freire y la Formación de Educadores: Múltiplas Miradas**. 1ª ed. México, 2002.
- MENEZES, Sulamita Ponzó. **Projeto Gênese de Informática Educativa: Histórico, Princípios e Diretrizes**. Trabalho apresentado na 6ª CBE, 1991.
- SÃO PAULO, Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Gênese: A Informática chega ao aluno da escola pública municipal**. São Paulo: SME/SP, 1991.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

VALENTE, José Armando. Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. Em José Armando Valente (org). **O Computador na Sociedade do Conhecimento**, Campinas, NID-UNICAMP, 1999.

VALENTE, José Armando. **Computadores e Conhecimento: repensando a educação**. Campinas: Gráfica da UNICAMP, 2003.

LAS SILENCIOSAS MUTACIONES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS Y LOS POSIBLES ESPACIOS DE RESIGNIFICACIÓN EMANCIPATORIA

Dr. Guillermo Pérez-Gomar Brescia.
Universidad de Los Lagos - Chile.

1. NEOLIBERALISMO, CAMPO EDUCATIVO Y MUTACIONES

Hace ya tiempo que el *neoliberalismo* se ha convertido en un proyecto hegemónico que atraviesa toda actividad humana. En términos gramscianos esa hegemonía incluye el ámbito intelectual y académico de la educación superior¹, proceso que implica una relación pedagógica capaz de integrar a los individuos en un nuevo "conformismo". El trabajo simbólico sistemático refuerza esta sensación de que no hay opciones, de que el neoliberalismo es inevitable. De forma directa o indirecta, la lógica del mercado comienza a introducirse en las decisiones del sistema educativo y en el trabajo en el aula. Estas propuestas destruyen el concepto moderno de educación pública. La idea de que la educación responde a un proyecto común *regulado* por el Estado cede frente a la afirmación de que debe responder a las necesidades del sistema productivo y por lo tanto ya no necesita ninguna regulación o si se quiere, la regulación que impone el mercado y la competencia con el lógico aumento de la desigualdad de oportunidades. Se propone así una nueva *antropología pedagógica*, otro tipo de ciudadano y de relaciones sociales que apelan también a ideas premodernas². Una de las mayores consecuencias del neoliberalismo es alterar nuestro sentido común acerca de la tarea educativa, su intencionalidad última y sus prácticas. Para ello hay que atender a lo silencioso, lo no visible a simple vista, lo imperceptible, lo que se hace "carne" en nosotros. Utilizo el

¹ En este trabajo tomamos como referencia a la educación universitaria chilena, lo que no significa que estas transformaciones también ocurran en otros ámbitos similares. Se desarrolla la experiencia de la Universidad de Los Lagos (ULA), ubicada de la Décima Región de Chile; universidad estatal y pública, posee sedes importantes en las ciudades de Puerto Montt y Osorno. Desde hace tres años se encuentra en un profundo proceso de reforma curricular.

concepto de *mutación* como una forma de nombrarlas. Entiendo que la actual hegemonía neoliberal produce cambios y mudanzas profundas en el campo de la educación. De forma casi imperceptible acudimos a un escenario que ve alterado, desde su raíz, los principales aspectos que lo sostenían. Estamos frente a una serie de acciones de consecuencias impredecibles, que constituyen una nueva manera de configurar racionalidades y sentires (que también están mutando). Las mutaciones se integran a lo que entendemos como natural y cual dispositivos naturalizan un orden de las cosas que parece bueno. Desde una óptica foucaltiana es posible denominarlos como *tecnologías*: conjunto de procedimientos prácticos que pretenden normalizar, orientar, instrumentalizar, modelar las aspiraciones, pensamientos, acciones de los sujetos a efectos de lograr los fines que se consideran deseables. En palabras de Beltrán Llavador: “... van transformando a los individuos en sujetos, en el doble sentido de sujetarlos a una norma disciplinar a la vez que los dota de capacidad de protagonizar ciertas acciones cuyos límites quedan definidos por el proceso de producción”³. *En dicho contexto, este trabajo plantea una serie de reflexiones sobre las transformaciones que se viven en el espacio educativo que vincula discursos y sujetos y por tanto prácticas y producción de subjetividades. Aborda del tema de las competencias⁴, “nuevo” paradigma que orienta las transformaciones en el nivel universitario como propuesta pedagógica que se vincula directamente con el proceso de mercantilización educativa. E intenta aproximarse a posibles prácticas de resistencia y resignificación de dichos enfoques desde una visión de la educación emancipadora en el contexto de la*

² GIMENO SACRISTÁN, J. (1998): Nuevos liberales y viejos conservadores ante la educación. En AA.VV., *Neoliberalismo vs. Democracia*. (pp. 130-159). Madrid, La Piqueta

³ BELTRAN LLAVADOR, F. (2004): Formatos de la organización escolar y producción de sujetos. *Revista Argentina de Educación, año XIX, 28* (pp. 7-30), Buenos Aires.

⁴ Tanto en América Latina (principalmente en Chile) como en la Unión Europea (desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior) se vienen impulsando fuertes reformas universitarias que toman como principal referencia el diseño curricular por competencias, esto es redefinir para cada carrera tanto los contenidos (definidos por los perfiles profesionales de egreso a partir de las necesidades del mercado

educación superior, a partir de la praxis enmarcada en el concepto de competencias generales.

2. MUTACIÓN EN EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. MERCANTILIZACIÓN Y COMPETENCIAS

Acudimos a una mutación fundamental que se refiere al sentido de la educación y está dada por la primacía de la misma como valor de cambio, las lógicas del mercado en acción (con la inflación de titulaciones) y la orientación profesionalista de los currículums. Con la metáfora del mercado, la educación pasa a ser una mercancía más con su precio, en lo que conocemos como proceso de *mercantilización*; los estudiantes se convierten en consumidores de un producto, los profesores son los que otorgan el servicio y los administradores o gestores velan porque este juego se desarrolle correctamente (el gerencialismo se convierte en el principal sistema de legitimidad de la actividad educativa, justificándose así el creciente peso de los gerentes, expertos y estadísticos). Por un lado, se la entiende como un bien con *valor de cambio* (o mercancía) en desmedro de su valor de uso. Por otro, acudimos al dominio de las *lógicas del mercado* en los intercambios educativos, dónde impera una lógica instrumental y un desarrollado utilitarismo. La transformación en el sentido de la educación se concreta en la *orientación profesionalista de los currículums*, dónde las mallas curriculares se adaptan (sin mucho pensarlo) a las necesidades del sistema productivo. En una clara muestra del dominio de la teoría del capital humano, hoy acudimos al *diseño curricular por competencias*. La propuesta neoliberal plantea un curriculum que contenga los contenidos y habilidades que hoy se exigen a un trabajador. El mundo empresarial presiona para que el sistema educativo esté a su servicio.

laboral), como las metodologías de enseñanza (a partir de la idea de ubicar al estudiante como gestor de su propio aprendizaje).

3. SOBRE EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS: SEIS AFIRMACIONES

Al respecto, sostengo las siguientes ideas: 1. El discurso de las competencias no es novedoso; consiste en un reajuste y proyección de ciertas prácticas propias de la formación profesional a todo el ámbito de la educación superior (universitaria); 2. Los cambios en el mundo del trabajo es una de las principales razones que encontramos en el origen, difusión y adaptación de dicho discurso; 3. El mismo plantea un conflicto no visible al interior del campo educativo entre las pedagogías psi y las sociológicas, en el cual ambas (no excluyentes) luchan por apropiarse de la direccionalidad de las transformaciones. 4. El discurso de las competencias arriba al campo educativo universitario al amparo de (aparentemente) potentes diagnósticos no debatidos por la comunidad involucrada, y que construye un sentido común (en términos gramscianos) sobre que el cambio es necesario, imperioso y positivo; 5. El discurso de las competencias y su proceso de instalación en el ámbito universitario implica también una serie de transformaciones en las prácticas educativas y de gestión que están directamente vinculadas al fenómeno de mercantilización de la educación; 6. El discurso de las competencias es parte de la hegemonía de la teoría del capital humano en las actuales políticas educativas, y la traslada al nuevo diseño curricular. De esta manera, el currículum asume características predictivas y neoconductistas, dónde los docentes se convierten en técnicos, ingenieros educativos.

4. LAS COMPETENCIAS GENERALES EN EL NUEVO DISEÑO CURRICULAR: POTENCIALIDADES Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE RESIGNIFICACIÓN

En este contexto, ¿es posible imaginar una educación liberadora desde la institucionalidad de la educación superior?, ¿hay espacio en el campo de las competencias para su resignificación hacia un modelo pedagógico basado en una comunicación dialógica? Sabemos que estas respuestas han sido abordadas en la extensa

obra de P.Freire, y este trabajo no pretende profundizarlas. Sin embargo, desde la idea de que educar es generar personas con capacidades de analizar la sociedad y de transformarla, concientizar desde la imposible neutralidad y al mismo tiempo, poder criticar las instituciones cuando no funcionan democráticamente y favorecen a colectivos sociales más privilegiados, es que sostengo que *el espacio de las competencias generales*⁵ *puede reforzar el sentido último de la educación pública y emancipadora*, alejándose (en parte) del discurso de las competencias más directamente vinculado a la teoría del capital humano. Lo instituyente puede así, desarrollarse a partir de lo instuado. O al menos intentarlo, pensando la pedagogía a partir de una real inserción en el medio social de cara al develamiento de las situaciones de injusticia y opresión, en relación con las condiciones de existencia y con nosotros mismos. Un proceso de deconstrucción de las subjetividades producidas por el discurso dominante del diseño conductista de las competencias. Y para ello nada mejor que comenzar desde el aula rompiendo con el modelo bancario de educación.

La ULA se encuentra actualmente frente al desafío de desarrollar competencias generales en sus estudiantes en el contexto del discurso hegemónico neoconductista del diseño curricular por competencias. A partir de cierta reflexión sobre cómo las entendemos, las características de su enfoque y las potencialidades críticas que encierra el espacio de las denominadas “generales”, es que proponemos **dos estrategias** para su trabajo con los estudiantes: *los módulos optativos y los proyectos estudiantiles financiados a partir de un concurso abierto*. Si bien el discurso oficial y dominante sobre las competencias vincula directamente a la educación terciaria con sistema productivo dejando de lado aspectos y valores tradicionalmente vinculados a la misión

⁵ Entendidas como aquel conjunto que trasciende las disciplinas y que hacen a la formación integral del estudiante.

de la enseñanza pública, creemos que este espacio es dónde se puede impulsar las ideas de ciudadanía, igualdad, identidad y transformación social con la comunidad.

Nuestras estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias generales poseen ciertas características generales: a) *relación con la sociedad*: los módulos contemplan una carga horaria de trabajo fuera del aula en contacto con ciertas realidades sociales; los proyectos son orientados a la intervención (investigación-acción) en espacios extra-universitarios; b) *currículum y metodología*: los contenidos son flexibles y apuntan a desarrollar la capacidad de crítica en cuatro áreas de referencia. El trabajo en el aula se organiza a partir de una dinámica de taller dónde se discuten los principales problemas que se presentan de cara a la Región; los estudiantes trabajan en grupos que también se reúnen fuera del aula; c) *dispositivos pedagógicos*: a partir de las autobiografías, se trata de reconocer nuestras subjetividades e identidades como producto de determinados contextos, para luego realizar discusiones de casos, análisis de problemas, debates y exposiciones verbales, siempre tomando como referencia el proceso grupal; d) *evaluación*: combina elementos de autoevaluación y coevaluación junto a la evaluación docente. Es individual y grupal, y se trata de reconocer los avances realizados de cara a la problematización de la realidad y a la construcción de ciertas competencias vinculadas a la capacidad crítica, al desarrollo de ciudadanía y a las posibilidades de involucramiento en procesos sociales de cambio y transformación. Se reflexiona desde la práctica y también se realiza un trabajo final que consiste en la sistematización de todo el proceso junto a la elaboración de un proyecto de intervención. Todo ello no sucede sin resistencias, crisis grupales y gran esfuerzo, porque generar espacios diferentes en una institución como la universitaria es imposible sin ciertas rupturas. Sin embargo, los docentes que participamos de esta experiencia estamos convencidos que es

posible construir la libertad de pensar y de sentir en y desde la universidad. Veamos a continuación algo más de esas herramientas.

a) Los módulos electivos

La primera estrategia para el desarrollo de competencias generales la constituye la puesta en marcha de una serie de módulos electivos/optativos, transversales a todas las carreras que se ofrecen en nuestro centro de estudios. Se encuentran organizados en *cuatro áreas*: identidad y desarrollo social; ambiente y desarrollo sustentable; arte y gestión cultural; actividad física y recreación. Estas cuatro áreas tienen en común el conocimiento de la Región desde distintos aspectos acorde al énfasis de cada área, el desarrollo de la capacidad ciudadana, el reconocimiento a la diversidad y aceptación de las diferencias, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Tienen una duración de 30 horas en aula y 20 horas fuera de la misma, distribuidas en un semestre. Su elaboración ha significado un trabajo colaborativo entre docentes de diferentes áreas.

Estos módulos se caracterizan por: una metodología de trabajo en la cual el centro del proceso es el estudiante, quien va co-construyendo el conocimiento; un rol de falicitador del equipo docente a cargo de cada módulo; una relación constante entre lo conceptual y lo práctico; una evaluación flexible que introduce herramientas y estrategias de auto y coevaluación; un desarrollo de competencias generales transversales a cada área referidas al trabajo colaborativo, a la ciudadanía, al desarrollo regional y a la capacidad crítica.⁶

La organización, implementación y articulación de estos módulos se realiza desde una instancia centralizada que trasciende los departamentos académicos, de manera de sostenerse la innovación sin perder la intención de universalidad de las competencias generales. La implementación de estos módulos implica un proceso de monitoreo que se

⁶ En este documento, por razones de espacio, no se profundiza en cada módulo.

articula con el seguimiento de los proyectos estudiantiles que presentamos a continuación.

b) Los proyectos estudiantiles

A partir de un fondo concursable se seleccionan proyectos distribuidos en las cuatro áreas mencionadas y que se intenta sean la continuación pedagógica de los módulos. Para cada uno se establece un facilitador(a) y se decide de acuerdo a las características del proyecto y junto a sus protagonistas, que competencias potenciar en el marco de su intencionalidad más amplia.

Entendemos que para evaluar competencias generales el “mejor camino” es el de acompañar los procesos, el de realizar una evaluación previa-durante-final (sobre todo “durante”). Esto nos sitúa frente a una *evaluación participante-intervención*, dónde cada proyecto cuenta con un acompañante que se convierte en una especie de “*amigo/a crítico*” en el sentido que lo consideran algunas corrientes de la pedagogía crítica. Es decir, requiere de la presencia de un *facilitador* que se convierte en varias cosas: a) hace de espejo del proceso grupal y personal en el desarrollo del proyecto; b) es capaz de brindar herramientas para ayudar al desarrollo de competencias en los integrantes del equipo; c) realiza evaluaciones periódicas de la marcha del proyecto y de las mismas; d) se involucra con el grupo para apoyarlo frente a las dificultades, para motivarlo y para orientar e intervenir cuando sea necesario (en cuestiones de gestión y en cuestiones de conflictos y problemas); e) retroalimenta al equipo sobre sus prácticas ; f) desarrolla el sistema de evaluación pero por sobre todo del modelo de acompañamiento, del cual es eje articulador; g) coordina las instancias de evaluación que se establezcan (tanto sobre las competencias como sobre las cuestiones más técnicas del proyecto) .

En este proceso se entiende que las competencias se construyen “mediatizadas por el mundo”, no que se incorporan. No se trata de una actividad técnica igual para todos y

todas. Es ilusorio creer que ciertas competencias pueden ser aprendidas así nomás. Es un proceso de construcción personal no exento de conflictos y de readaptaciones particulares. De ahí que el proceso de evaluación del desarrollo de ciertas competencias tenga que incorporar elementos que permitan: a) visualizar el proceso de cada integrante de cada equipo del proyecto; b) visualizar el proceso grupal; c) intervenir en ambos procesos (personal y grupal) a efectos de facilitar su desarrollo.

5. ¿COMO ENFRENTAR ESTAS MUTACIONES EN EL CAMPO PEDAGÓGICO DE LAS COMPETENCIAS?

El discurso de las competencias en educación superior se convierte en hegemónico, tal como lo vimos. De todas formas, se intentan desarrollar prácticas de resistencias desde el ámbito de lo que mencionamos como competencias generales, aún sabiendo las dificultades que esto encarna. A modo de conclusiones primarias, planteo cuatro ideas como forma de enfrentar e intentar *mutar las mutaciones* mencionadas: a) *es preciso desnaturalizar lo que se presenta como natural*. Hay que romper límites en el pensamiento entre lo posible y lo imposible, lo correcto y lo incorrecto, lo verdadero y lo falso. De acuerdo con Foucault : “ el problema político esencial para el intelectual ... es saber si es posible constituir una nueva política de la verdad. El problema no es “cambiar la conciencia” de las gentes o lo que tienen en la cabeza, sino el régimen político, económico, institucional de producción de la verdad ... la cuestión política, en suma, no es el error, la ilusión, la conciencia alienada o la ideología; es la verdad misma”⁷; b) *se impone promover otras voces, que hoy están fuera de las instituciones universitarias*. Soy bastante escéptico sobre que nuevos discursos puedan provenir de los ámbitos académicos institucionalizados, según como actualmente están configurados. ¿Pueden nuestras universidades enfrentar con cierto éxito la ofensiva

⁷ FOUCAULT, M. (1992): *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.

neoliberal en educación y sus discursos hegemónicos? ¿Existe un discurso crítico impulsado desde sus departamentos de educación o desde las facultades que articulan las disciplinas vinculadas al fenómeno educativo? Al menos, permítaseme dudar. Tal como expresa Gimeno Sacristán: “de la Academia universitaria se puede esperar poco ya que en estos momentos está sumida en su propia crisis y está más privatizada que el resto del sistema, en el sentido de que lo que cuenta son los intereses de cada uno, la promoción asegurada. La gente valiosa se refugia en su trabajo. Se precisa una reacción social que puede venir con más probabilidad de los padres, si se les informa, y de los estudiantes, si se organizan”⁸; c) *hay que actuar en los intersticios del discurso dominante de las mutaciones (que los hay)*. Contestar y cuestionar permanentemente las jerarquías, las posiciones y las autoridades privilegiadas por esos discursos hegemónicos en el campo de la educación y legitimados por sus intelectuales orgánicos, desde el interior mismo de las relaciones de poder y de las instituciones reproductoras; d) *politizar, hoy más que nunca, el campo educativo*. Generar redes para que las personas resitúen el foco de la educación, hacia una real igualdad de oportunidades. La educación pública, una estructura que debería ser más democrática y participativa, no puede quedar abandonada a las fuerzas del mercado que tiene sus propios intereses, sino que es la institución que tiene que contrarrestar los efectos perversos del mismo. De ahí que sea preciso profundizar su politización, a la búsqueda de formar personas con capacidades de analizar la sociedad, de incidir en ella. Indignarse como bien lo indicó Paulo Freire, no resignarse, no formar parte, argumentar. No caer en el pesimismo, a pesar de todo, porque admitirlo es un síntoma del avance del conservadurismo, y nada más lejos de mis intenciones. Sin ingenuidad, sin un voluntarismo gratuito, pero con decisión.

⁸ GIMENO SACRISTÁN, J. (1999): En defensa de la escuela pública. En *Revista Archipiélago*, 38, 30-39.

Trabalho para o Colóquio Valencia

Autora: Gilcia Maria Salomon Bezerra Mouallem

Título: A Ética da Vida e a Escola: o outro, o diálogo e a participação

1- Introdução: A ética em Paulo Freire

Refletir sobre a ética, a partir dos pressupostos freireanos é, primeiramente, dizer que o pensamento do educador Paulo Freire se caracteriza portador de credibilidade pela expressa ligação à sua prática cotidiana como educador. É a identificação de seu pensamento com sua prática seu legado maior.

Ao longo de sua vida e de suas obras, sua preocupação maior consiste em discutir e viver a questão da ética universal "[...] quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável a convivência humana [...]". (FREIRE, 1998, p. 19-20)

A afirmação da ética a que freire se refere é a vida. A vida é o valor absoluto. É ético tudo que realiza a vida. O ponto de apoio, portanto, não é a convenção (ética normativa, exercida por juízos de valor), é a vida humana. É a ética da sobrevivência humana:

Por sobrevivência humana ou por "produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana de cada sujeito ético entenderemos sempre, neste texto, o critério material universal da ética por excelência: a vida humana de cada ser humano. (DUSSEL, 2002, p. 636)

A negação do homem ou sua desumanização, é denunciada na pedagogia freireana, quando conclama à educação para libertar o homem da opressão, é a libertação "[...]aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele , enquanto homens ou povos, na luta incessante na recuperação de sua humanidade[...]. (Freire, 2003)

Esta ética, portanto, contrapõe-se àquela que está posta hoje, a ética do mercado que visa o lucro, a ética de negação do "outro" e, conseqüentemente, de exclusão social.

O que me parece impossível é aceitar é um a democracia fundada na **ética do mercado** que, malvada e só se deixando excitar pelo lucro, inviabiliza a própria democracia. (FREIRE, 2000, p. 49)

O "outro" é aquele negado pela ética de mercado, o que sofre preconceito, o que é discriminado, o excluído, o vitimado. A ética, a que Freire vivencia e escreve, é aquela que se encontra na prática de uma relação simétrica entre homens e mulheres, aquela que nega a desigualdade e a discriminação e afirma a diversidade como riqueza na convivência humana. "[...] A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, gênero, de classe." (1998, p.17). É a ética focada a partir do menos favorecido, do discriminado, da vítima, para sua libertação.

Porém, vale dizer que, se o conceito de vítima aponta para o fato da negatividade, o conceito de libertação, aponta para o fato da positividade. A libertação é um conceito mais de anúncio do que de denúncia, é o anúncio da humanização do homem, pela produção, reprodução e desenvolvimento da vida.

Nesta ética da libertação, as palavras "produção, reprodução e desenvolvimento" da vida humana do sujeito ético "sempre" significam não só o vegetativo ou o animal, mas também o "superior" das funções mentais e o desenvolvimento da vida e da cultura humana.(DUSSEL, 2002, p.636)

A ética da libertação é uma formulação de uma possibilidade material de ordenar o "sistema mundo"(DUSSEL, 2002) num sentido universal. Onde todos vivam com todas as suas possibilidades. Só há um jeito de formular esta ética - o caminho desta formulação é o caminho que começa no lugar e na palavra do oprimido.

A ética universal, portanto, não se reduz a um princípio moral, a ética, propriamente dita, é aquela realizável, improgramável, porque os que sofrem com a impossibilidade da vida é quem tem que construí-la. Um programa ou um projeto só podem ser éticos se forem factíveis.

O presente artigo, portanto, pretende discutir a pedagogia, proposta por Freire, uma pedagogia a partir dos oprimidos, excluídos, injustiçados, das vítimas, que afirma a indissociabilidade entre a ética e a prática educativa, destacando, nesta última a importância do diálogo e participação.

"É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar [...]" (FREIRE, 1998, p. 19)

2-A Ética da Vida e a Escola: o outro, o diálogo e a participação.

Um primeiro ponto para refletirmos sobre a escola que se diz fundamentada na ética da vida é a questão da convivência diária, ou seja, a questão do "outro" no cotidiano escolar.

A escola da educação que liberta, promove à reflexão sobre "o outro" em sua prática educativa e não se furta a "[...] propiciar uma interação reflexiva que incorpore uma sensibilidade antropológica e estimule a entrada no mundo do 'outro'". (MOREIRA e CANDAU, 2003, p.156).

Esta interação reflexiva precisa, de algum modo, ser posta em pauta no interior da escola, podendo, e devendo, ser inaugurada através da desnaturalização de situações práticas do cotidiano, em que o "outro" é negado, seja ele um professor, um aluno, um funcionário, um pai de aluno, ou qualquer pessoa que se encontre vitimada nas situações de preconceito ou discriminação no interior da escola.

Poderíamos citar inúmeras situações opressivas que vivenciamos, a todo instante, em nossas escolas como, por exemplo, as de desconsideração das vozes que reivindicam atenção ou de omissão de informações que são de direito de quem as solicita, a negação do "outro" na forma de tratamento brusca e sem paciência ou na linguagem que rotula, e outras tantas que se fazem presente "naturalmente" no cotidiano escolar de preconceito e discriminação seja de gênero, raça ou classe social em que pessoas são tratadas como objetos e não seres humanos.

A naturalização de situações opressoras como as referidas, contribue para que estas continuem a ser praticadas e, assim descaracteriza a escola do seu objetivo maior: educar.

Indignar-se com estas e outras formas de negação do "outro", dentro da escola é desnaturalizar a invisibilidade deste "outro". É "o outro", portanto, que move em mim, educadora, a raiva; a capacidade de me indignar diante das situações opressoras, do cotidiano escolar.

A manifestação desta indignação me diz que posso fazer diferente, esta raiva inaugura em mim o dever histórico, o não determinismo, a possibilidade de transformar o que está posto.

Segundo Freire (1998,p.84):

Tenho direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a história como tempo de possibilidade e não de determinação.

A manifestação da indignação, é o início de uma ação consciente do educador que não quer compactuar com a opressão, marginalização, e exclusão.

Falo da resistência, da indignação da 'justa ira', dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. (FREIRE, 1998, p.114)

Porém, importante ressalva é a de que não podemos nos deixar contaminar pela raiva por si só, aquela que somente leva-nos a reclamar das situações ou a desanimar da luta. Aquela raiva rançosa, amarga, que não leva a nenhuma ação para superação das dificuldades, ao contrário, somente alimenta a "cultura da reclamação" que tanto vemos em nossas escolas públicas. Esta raiva faz com que as experiências passadas sejam lembradas não como aprendizado, mas, como fardo a ser carregado. Esta raiva compromete o nosso olhar diante do novo, contamina as atitudes e impede a aceitação de proposições inovadoras e de transformação.

[...] o que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que ocorre sempre o risco de se alongar em odiosidade. (FREIRE, 1998, p.45):

Esta "raivosidade", castra a esperança. Não há embate sem esperança, "A esperança é uma espécie de ímpeto natural e necessário, a

desesperança é o aborto deste ímpeto."(FREIRE, 1998, p.81). Não há como a escola promover a libertação de homens e mulheres, se não for criticamente esperançosa:

[...] me parece uma contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa. (FREIRE, 1998, p. 81)

A esperança, portanto, promove o que Freire chama de "justa ira". Aquela que promove a luta por melhores condições de trabalho do professor, pelo direito do aluno de ter uma aula produtiva, pelo direito dos pais dos alunos à informação e participação, pelo direito de alunos e professores a reivindicarem espaços e tempos propícios ao ensinar e aprender. Aquela que mobiliza educadores, educandos e comunidade escolar, através do diálogo à participar da vida da escola, assim como, nas ações e pensamentos que decidirão os rumos da escola.

A "justa ira" lança-nos à ação, leva-nos a uma tomada de posição, a uma ruptura, uma decisão. A favor de quem estou? A quem eu, como educador ou educadora sirvo? Estas questões nos fazem refletir sobre nossa prática e assim, a consciência ingênua, ao voltar sobre si, vai se tornando cada vez mais crítica. Este processo é tarefa educativa, e como tal, é um processo cuidadoso:

[...]a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.(FREIRE, 1998, p.36)

A tomada de consciência, que promove a criticidade, só se dá, através da interação entre educadores e educandos e tem seu início no diálogo.

O segundo ponto a ser refletido sobre a escola que tem sua prática calcada na ética da vida, para humanização de homens e mulheres, é a questão da educação como prática dialógica. A relação pedagógica como ato dialógico, se dá quando duas pessoas se ouvem e se fazem entender, é uma relação simétrica.

O diálogo inaugura a educação como experiência libertadora e emancipadora e não pode ser considerado, apenas, como uma técnica ou como uma tática para se conseguir resultados, o diálogo "[...] é parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos".(FREIRE e SHOR,1987, p. 122).

É através do diálogo que nos conhecemos e nos reconhecemos, nos tornamos mais críticos e seguimos rumo a transformação da nossa realidade.

O homem é sujeito, não apenas vive, mas existe no mundo, e esta existência não é muda, portanto o diálogo é uma mediação ética, é um "[...] encontro dos homens para pronúncia do mundo, é uma condição fundamental para sua real humanização". (FREIRE, 2003, p.134).

Como terceiro ponto a ser refletido sobre a escola que tem seus fundamentos na ética da vida, é que somente uma educação baseada no diálogo leva a verdadeira participação. A escola deve contar, através do diálogo, com a participação de todos os agentes que nelas convivem cotidianamente. Esta participação somente acontece, a partir de um exercício diário da liberdade, e em um contexto de respeito e acolhimento às diferenças.

A primeira observação a ser feita é que a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães, que são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para “participar” de quotas a fim de comprar material escolar ... Nos exemplos que dei, temos, de um lado, a proibição ou a inibição total da participação; de outro, a falsa participação. (FREIRE, 2001, p. 73)

Oportunizar a participação é mais do que, somente, respeitar o outro. Nesta concepção de participação está implícito que, respeitar pode significar simplesmente tolerar, enquanto que acolher (do latim *accolligere*) significa hospedar, dar acolhida; é receber e aceitar o outro como ele é.

Promover a participação é fazer-se coerente com uma prática educativa crítica:

[...] fazendo educação numa perspectiva crítica, progressista, nos obrigamos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao que fazer educativo. (FREIRE, 2001, p. 64)

A escola que promove a prática da participação entre seus agentes, é fundamentada na noção de que a educação libertadora somente se faz num contexto coletivo. O individualismo exacerbado, contido no discurso do neoliberalismo, na ética de mercado, não gera situações de transformação social.

mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do **empowerment**¹ ou da liberdade. (FREIRE e SHOR, 1987, p.135)

A participação efetiva da coletividade na prática curricular da escola, como sujeitos do processo educacional, é a possibilidade de intervenção no processo educativo e, conseqüentemente, no mundo. "[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo."(FREIRE, 1998, p.110).

¹ Paulo Freire e Ira Shor dão ênfase a esta palavra e a mantêm no original e em grifo, no livro "Medo e Ousadia" devido à riqueza de significado da mesma. "*Empowerment* significa: A) dar poder a , B) ativar a potencialidade criativa do sujeito, C) desenvolver a potencialidade criativa do sujeito, D) dinamizar a potencialidade do sujeito. "(1987, p. 11)

4- Prática pedagógica ética: uma cultura construída

Ao final desta reflexão, podemos reafirmar que, a prática pedagógica freireana está sob os fundamentos da "ética da vida", que é factível, pelo fato de ser vivida, no cotidiano escolar, pelos praticantes deste cotidiano, à favor da humanização e libertação crescentes de todos que nele estão inseridos:

A ética de libertação é uma ética possível acerca de toda ação de cada dia. No entanto, o próprio desta ética, ou seu referente privilegiado, é a vítima ou comunidade de vítimas que operará com o/s 'sujeito/s' em última instância. (DUSSEL, 2002, p.519):

Para que a escola seja fundamentada na ética da vida há necessidade de rever os pressupostos que embasam seu currículo: as práticas no ensinar e aprender - elementos essenciais da cultura -, os conteúdos ali ministrados, os métodos desenvolvidos e a forma de avaliar o aluno. Quanto a esta reflexão Freire nos chama a atenção à vinculação do processo de educação ao processo produtivo. A finalidade da educação, bem como seus conteúdos, devem estar ligados às finalidades e aos conteúdos de produção. Uma escola assim, parte da compreensão da realidade do aluno:

[...] quando insisto em que a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias, quer sejam alunos da universidade, ou crianças do primeiro grau, ou operários de um bairro urbano, ou camponeses do interior, minha insistência de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. (FREIRE e SHOR, 1987, p. 131)

É necessário exercitar a prática da busca, de todos os envolvidos, por uma cultura construída por eles mesmos. "A cultura como resultado de seu trabalho". (FREIRE 1993, p. 117).

A ética vivida no cotidiano escolar se apresenta como construção coletiva, construção simétrica, dialógica, participativa e conta com o apoio de educadores e educadoras, como líderes que trabalham *junto* com

o grupo e não *para* o grupo de educandos. A escola que se fundamenta nesta ética promove a participação crítica de educadores, educandos e comunidade escolar na elaboração de um plano político pedagógico que construa um *ethos* crítico. Uma escola onde educadores, alunos, comunidade e profissionais nela inseridos forjem em parceria e cotidianamente uma educação que tenha como princípio o diálogo e a participação, uma escola que promova a dignificação² de todos que com ela estão envolvidos.

A escola que se propõe à elevação do homem à dignidade, valoriza e expõe as potencialidades dos educandos; os faz participar; oportuniza situações de construção de sua autonomia; tem como prática a relação dialógica, e alicerça seus fundamentos na ética.

A construção desta escola não pode estar baseada somente em um desejo solitário ou na prescrição legal, não bastam leis e normas. A construção desta escola pressupõe vontade política, prática comunitária, e a construção coletiva de um projeto político-pedagógico com base na construção desse *ethos* crítico.

Para experiência de um cotidiano escolar éticamente vivido, dentre tantos outros cotidianos, é necessária a recriação da escola, onde a prática pedagógica "escove" a escola ao contrário. A escola tem sido "escovada" no sentido do currículo formal, é preciso pensar no currículo que a leve à problematização do que é dado a partir de baixo. A partir das vítimas.

Uma escola da factibilidade ética, em direção à manutenção da vida e da igualdade entre os seres humanos. Uma escola da utopia do possível.

²Dignificação: ato de dignificar (do latim *dignificare*), elevar a uma dignidade (autoridade moral, respeitabilidade) ; honrar, nobilitar; atingir o maior grau de dignidade; nobilitar-se. (DICIONÁRIO BRASILEIRO GLOBO, 1993)

BIBLIOGRAFIA:

DUSSEL, *A ética da libertação em tempos de globalização e exclusão* 2002.

FREIRE, Paulo, *Educação como Prática da Liberdade*, 23^a edição, Cortez Editora, São Paulo, 1999.

----- *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, Paz e Terra, São Paulo, 1998.

----- *Pedagogia da Indignação*, 2^o edição, Cortez Editora, São Paulo, 2000.

----- *Pedagogia do Oprimido*, 35^a edição, Paz e Terra, São Paulo, 2003.

----- *Política e Educação*, 5^a Edição, Cortez Editora, São Paulo, 2001.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira, *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor*, 2^a Edição, Paz e Terra, São Paulo, 1987.

REAFIRMANDO O LUGAR DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL PELO EXERCÍCIO EMANCIPATÓRIO NO SOCIAL

Rita de Cássia M. T. Stano¹

Gilcia Maria. Salomon M. Bezerra.²

1- Introdução

Este texto é resultante de um exercício reflexivo acerca de algumas diretrizes acadêmicas presentes no documento “Anteprojeto da Reforma Universitária”, proposto pelo Ministério de Educação e Cultura³. A reflexão compreende a responsabilidade social como um conceito que fortalece o papel emancipatório das Instituições de Ensino Superior na sociedade brasileira, pondo a educação superior atrelada ao projeto de nação.

Cabe destacar que entendemos que a efetividade desta responsabilidade social está diretamente relacionada à autonomia necessária que deve ser garantida às universidades, tanto financeira como administrativamente. Pois, tal autonomia subentende o dever das instituições sociais de educação de “responder” à sociedade brasileira acerca de seu trabalho, seja as instituições mantidas pelo poder público ou privado. Ou seja, quanto mais autonomia de trabalho, maior a obrigação de tornar transparente e competente o seu papel junto ao entorno social. O sentido público da atividade educacional supõe a correspondente necessidade de acompanhamento avaliativo de todo processo administrativo e acadêmico das Instituições de Ensino Superior, já posto no documento do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior).

Ao analisar o documento da Reforma Universitária, optamos por discorrer acerca do sentido público e da responsabilidade social, considerando a

¹ Profa. Adjunta da Universidade Federal de Itajubá e Pró-reitora Adjunta de Graduação. Doutora em Educação-Currículo pela PUC-SP. ritastano@gmail.com; trindade@unifei.edu.br

² Coordenadora do Curso Magistério Superior da Unipac e doutoranda em Educação-Currículo da PUC-SP. gilmsbezerra@yahoo.com.br

³ Este estudo foi gerado no grupo de pesquisa “Reforma Universitária na voz dos gestores”, coordenado pela Profa.Dra. Mere Abramovicz, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em dezembro de 2005

indissociabilidade do trinômio pesquisa-ensino-extensão e das possíveis alternativas que a educação superior têm em suas ações acadêmicas correspondentes em prol da emancipação social de seus sujeitos.

2- A formação profissional para a emancipação social

A universidade, enquanto instituição social com o objetivo de oferecer um serviço primordial ao desenvolvimento da sociedade brasileira, deve-se colocar como bem público. O processo que confere legitimidade ao caráter público da instituição de educação superior deve estar atrelado à formação de cidadãos e não meramente de profissionais qualificados ao exercício de uma profissão. Assim, há necessidade de se analisar e questionar os modelos disponíveis desta formação como ponto central da proposta de Reforma Universitária em trâmite nas instâncias federais. Este modelo de formação de cidadania passa pela necessidade de se repensar o papel e as competências exigidas aos professores/as que serão os principais agentes de provável mudança em todo esse aspecto de formação. Importante assumir a docência como prática de um diálogo conscientizador e gerador de uma reflexão crítica e libertadora (Freire, 1976)

O ponto de partida para este exercício reflexivo constitui-se, pois de delimitar o alcance da formação dada pela universidade em termos de cidadania através de seus principais agentes, no caso, os professores/as. Os aspectos internos da instituição(formação profissional) não podem ser desatrelados das relações que a instituição estabelece com o seu entorno social. A universidade, a fim de garantir o sentido público ao seu papel social, deve rever e estabelecer uma política ampla e exequível de cooperação com todo o sistema educacional da região, seja através de modalidades outras de processos seletivos seja gerindo e oferecendo capacitações em áreas diversas aos profissionais do magistério de outros níveis de ensino. Ou seja, o caráter público da universidade se fortalece e se realiza com maior propriedade a partir de ações de interinstitucionalidade da pesquisa, ensino e extensão, articulando as instituições de ensino superior, médio e fundamental que compõem o sistema educacional da região.

O sentido público da universidade se estabelece pela opção de produzir e socializar conhecimentos e ações que correspondam aos anseios, necessidades e prioridades do social, impingindo aos professores/as, o significado que fundamenta essa postura: a responsabilidade social. Para tal, torna-se necessário identificar as

contradições que subjazem às ações político-pedagógicas empreendidas pela universidade em termos de prioridades na pesquisa, no ensino e na extensão. É a possibilidade e necessidade de transformar o ambiente universitário num espaço de discussão permanente que garanta a avaliação constante dos projetos e de seus resultados parciais ou globais, num esforço comum, de acordo com Freire(1977)de conhecer a realidade que busca transformar, na ajuda e conhecimento mútuos.

A responsabilidade social gerida pelo sentido público da educação alicerça-se a uma política de avaliação. Considerando o sentido de regionalidade das instituições de ensino superior, a avaliação acopla-se à necessidade de atualização permanente da identidade dos sujeitos participantes e envolvidos no processo avaliativo, através da dimensão emancipatória. Aprofundando e transferindo para a avaliação a categoria do "conhecimento-emancipação" e seu contraponto, o denominado "conhecimento-regulação" Santos(2001) pode subsidiar essa discussão. Assim, para o referido autor, o conhecimento-regulação, caracteriza-se pela ordem e pelo não-reconhecimento do outro como sujeito, como objeto, portanto, não reconhecido em sua singularidade e por seus saberes cotidianos. Já, o conhecimento-emancipação é o próprio reconhecimento do outro como sujeito e sua melhor definição está na atitude de solidariedade, num processo social contextualizado. Pois, neste processo emancipatório, o outro só pode ser reconhecido como produtor de conhecimento. Nesta perspectiva epistemológica, pode-se perscrutar a importância de se instituir uma avaliação que apresente uma vocação de dialogicidade (categoria freireana) que garanta o reconhecimento dos saberes e dos modos de ser e de fazer de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

A avaliação, pois é maneira de garantir o caráter de responsabilidade social das instituições de ensino superior sendo um meio de se trabalhar a construção de um sujeito autônomo e crítico, através de uma metodologia avaliativa que permita a reflexão individual, a experiência coletiva e a intervenção responsável. Acreditando, pois na importância da avaliação como processo que, para além de julgamento, insere-se no âmbito da ação, da mudança (Estrela e Nóvoa, 1993, p.11), torna-se conseqüente seu papel no chamado processo de tomada de decisão e construção coletiva. Avaliar não é apenas julgar segundo critérios preestabelecidos, é um processo de conhecimento da realidade que provoca, pela própria construção, a reelaboração (mudança) desta realidade.

Enfim, o sentido público da universidade refere-se e deve estar articulado ao projeto de nação. Indagações que devem subsidiar a reconstrução desta responsabilidade

social devem ser: O que somos? O que queremos ser? Como podemos ser? Questões estas que, uma vez devidamente trabalhadas, podem fundamentar a redefinição identitária das instituições de educação superior como espaço público privilegiado de formação pela emancipação social.

3- Extensão como responsabilidade social

Empreender um trabalho que favoreça o estreitamento das relações entre as Instituições de Ensino Superior e comunidade local é uma possibilidade de consolidar em termos de responsabilidade social o trinômio ensino-pesquisa-extensão. A sociedade é um espaço privilegiado de produção de conhecimento significativo que deve ser apreendido na articulação ensino-pesquisa.

Ao se considerar que a comunidade universitária tem qualificação suficiente para atender muitos das questões estruturais das cidades, através de desenvolvimento de projetos, consolidando ações simples, porém efetivas de participação social, a inserção da educação superior nas questões concernentes às cidades e, segundo Giroux (1997) a possibilidade de “ desenvolverem-se estratégias políticas” ligadas a outros movimentos sociais e esferas públicas. Importante gerar um novo olhar ao conhecimento que vem sendo gerado nas comunidades acadêmicas. Um olhar que, como Giroux enfatiza, seja engajado e que fortaleça o exercício democrático. Responsabilidade social que, de acordo com o autor supracitado realiza-se pela coragem cívica e cidadania ativa, impingindo, nas diversas formas de práxis, alianças e estratégias cooperativas no interior e além dos muros da academia. É, pois o resgate da função política da educação e, especialmente da formação realizada pelas instituições de ensino superior.

O envolvimento de alunos/as em projetos articulados de ensino-pesquisa-extensão é um meio de trabalhar a sua formação enquanto profissionais e, principalmente como cidadãos que devem ser, participantes e integrantes de um mundo social em permanente transformação e emancipação. Um mundo onde somar, agregar conhecimentos com aplicações e resultados imediatos podem se converter em estímulos para nossos futuros profissionais. Para que estes façam de sua profissão um caminho de atuação para o bem-comum.

Por outro lado, um trabalho vinculado ao social e às comunidades próximas da academia propicia ao professor, confrontar, experimentar, desafiar os conhecimentos dos próprios professores-pesquisadores da universidade. É a oportunidade de vincular

estritamente o binômio pesquisa-ensino-extensão numa visão de cidadania e participações efetivas nas questões da cidade. Por isso, projetos de extensão podem congregam esforços no sentido de atualizar e incrementar o próprio trabalho de pesquisa e ensino, oportunizando a alunos e professores um conhecimento que não se encontra em compêndios, mas que se produz no cotidiano das ações humanas, na forma de ocupação e preenchimento dos espaços que se fazem sociais e históricos e, por isso, específicos para a pesquisa e a construção do novo emancipado.

Esta característica de responsabilidade social, pois, reflete a necessidade de inserir os alunos universitários numa prática social de cidadania corporativa em que esta prática possa ser iluminada e reorientada pela reflexão, pela teorização do que será desenvolvido nas comunidades carentes. Esta teorização estará permeando a prática e, ao mesmo tempo, sendo apurada e refinada pelos dados resultantes do desenvolvimento dos projetos em questão. É uma oportunidade que alunos e professores têm de confrontar algumas certezas pré-determinadas pelo senso-comum com o que pode ser redimensionado através de uma análise crítica e embasada em práticas.

Por isso, a proposta de extensão é de uma intervenção crítica que possa refletir num conjunto de dados objetivos e organizados em forma de relatórios e estudos referentes às diversas atividades que estarão sendo desenvolvidas nos bairros da cidade como na área de esportes, educação, cultura, meio ambiente, nutrição. Este exercício crítico e reflexivo torna-se importante para futuros profissionais que deverão aprender a refletir sobre o vivido para melhor intervir e aprimorar sua própria ação. Será um meio, pois de alunos e professores exercitarem ainda mais a prática da reflexão e da crítica, a partir do vivido e do experienciado. Além disso, terão a oportunidade de desenvolver uma prática sustentada pela noção de responsabilidade social, em que ao profissional, independente da área de atuação estiver, cabe uma postura de cidadania e de participação que ultrapassa o técnico e o específico da profissão.

Neste exercício de cidadania, o aluno tem a oportunidade de desenvolver outras habilidades e capacidades que não apenas as específicas de sua formação, mas que somadas a estas, podem diferenciar e permitir maior competência no exercício de sua profissão. Este exercício público da atuação profissional estará vinculado a uma percepção da práxis necessária ao processo emancipatório de si(como cidadão) no social, e inserindo-se nele através da efetiva participação(supondo atitude crítica e de constante reflexão).

Desta forma, importante destacar que entende-se por extensão não apenas o atendimento às necessidades prementes da comunidade através de um trabalho sistemático e devidamente planejado pelos sujeitos da academia, mas, principalmente uma extensão que possa se reverter em pesquisa e que contribua efetivamente para uma continuidade (e não ruptura ou hiato) entre o curso de formação e a atividade na comunidade, uma relação dialógica entre pesquisa-ensino-extensão.

4- A pesquisa como e com responsabilidade social

Segundo Demo (1997), a capacidade de questionar é a prova mais contundente do sujeito, ou seja, de um ser que não admite ser ou tornar-se objeto. É a consciência crítica como a marca mais representativa de competência histórica do homem, que faz história própria. Assim, à Universidade não cabe apenas competência formal (técnica), no sentido de guardião do conhecimento acumulado ao longo da história humana, mas, principalmente, frente às determinações de um mercado cada vez mais competitivo, investir-se de qualidade política. Tal proposta supõe a qualidade formal como instrumento da qualidade política, pois às instituições de ensino superior cabe o papel de não apenas conservar o conhecimento já produzido, mas, a partir dele, buscar formas inovadoras de recriação cultural. Universidade como reprodutora de um saber instituído e produtora de espaços possíveis de inovação é uma marca da educação superior que não poderia estar ausente do próprio texto da Reforma Universitária.

A necessidade de formar o homem para a cidadania tem como valor histórico concebê-lo capaz de intervenção na realidade, a fim de reconstruir cotidianamente o seu espaço de vida. Para tal, não basta o conjunto de conhecimento acumulado pelas gerações ao longo da história, mas o conhecimento possível para o enfrentamento de uma realidade que se renova a cada dia. Significa, pois, oferecer uma formação que concilie o domínio técnico (formal) com a competência política do questionamento permanente para lidar com a provisoriabilidade da própria técnica. Inserir este objetivo para a educação superior ultrapassa o sentido da pesquisa como comumente têm se referido cientistas e profissionais do magistério. É a pesquisa como postura de um aprendiz que se pretende inserido e fazedor da história de seu tempo. *"É neste sentido que o conhecimento não pode mais ser separado, nem para fins de método, da intervenção da realidade, simplesmente porque é o método mais decisivo de intervenção"*. (Demo, 1997, p.66). É a pesquisa como forma de estar no mundo e de se fazer história pelo

conhecimento reconstruído e recriado. Demo vê a pesquisa, em sua qualidade política no sentido de, através dela, empreender-se um percurso de humanização da técnica, pela via da crítica permanente diante da provisoriedade do real.

Se à universidade cabe a produção do saber científico, faz-se mister entender que a ciência é um saber possível entre outros também possíveis (arte, política, sabedoria). O que diferencia o conhecimento científico de outros é que este é um conhecimento que se baliza mais pela capacidade de questionamento e de indeterminações do que certezas, dogmatismos, intransponibilidades teóricas. Garantir a crítica e a desconstrução lógica de "verdades" é uma função da qual a educação superior, via ciência, não pode se furtar. É a função emancipatória da universidade. Atitude científica assumindo, segundo Freire(1988), uma postura de conhecimento da realidade, e o reaproveitamento da tecnologia, principalmente da comunicação a favor do homem.

Nesta abordagem, não cabe o que ainda está posto legalmente à educação superior: a trilogia: ensino-pesquisa-extensão. Se a universidade trabalha o ensino pela via da pesquisa ou tendo-a como postura intrínseca do processo de aprendizagem, a extensão está inserida nas atividades acadêmicas como um desdobramento inerente à ação do aluno-professor pesquisadores, como prática elaborada.

5- Responsabilidade social no sentido público de emancipação

O ministro Tarso Genro⁴ reafirma em conferência proferida que “a função da Universidade é a produção dos saberes através da” pesquisa “, é a socialização da cultura e do conhecimento através do” ensino “, é a capilarização do conhecimento e das tecnologias sociais através da” extensão “, que irradia a Universidade para a totalidade do organismo social. Neste movimento é que ela cria quadros de qualidade para serem aproveitados na esfera privada e na esfera pública, segundo a formação técnico-científica e humanística de cada um”. Tal declaração resume a importância da universidade se apropriar de sua característica pública e, portanto, com responsabilidade social.

⁴ Então Ministro da Educação em fevereiro de 2005, em conferência sobre Reforma Universitária realizada na cidade de São Paulo.

O século XXI está sendo aberto e iniciado com inúmeras questões e alguns vislumbres de mudanças. O processo de globalização, há muito iniciado, radicalizou seu modelo neoliberal e instiga povos e nações, organizações não-governamentais, partidos políticos e instituições de todo o mundo a um repensar crítico sobre os rumos da humanidade. E, ao se colocar em questão a própria globalização, seres humanos, homens e mulheres de todas as raças, credos, faixa etária, profissões e classes sociais voltam a sonhar mundos possíveis e desejáveis⁵. É a utopia que mostra sua energia, sua permanência no existir humano.

Conforme nos ilumina Murilo Mendes, “*Só não existe o que não pode ser imaginado*”, torna-se cada vez mais importante aguçar a capacidade de grupos sociais, institucionais e políticos de pensarem outras alternativas, para sempre se manter o exercício da mudança, da busca do melhor que podemos fazer por um outro mundo.

Tendo como referência as conseqüências advindas deste processo de globalização neoliberal, que vem acirrando as desigualdades sociais e aumentando o número de contingentes excluídos dos arranjos sociais, cabe à Universidade brasileira repensar sua atuação junto à sociedade brasileira.

Este texto propôs-se a uma reflexão acerca do alcance e papéis que devem ser assumidos pela universidade brasileira, não considerando um modelo nacional possível, mas esgueirando por outras vias de desmodelização. Ou seja, pensar as instituições de ensino superior no Brasil, em especial, as públicas, supõe buscar alternativas emancipatórias que sejam viáveis e necessárias para o Brasil que queremos ter e no qual vamos viver.

No momento histórico em que povos do mundo todo clamam por uma solidariedade planetária e se articulam para apresentar caminhos concretos de ação, a universidade brasileira pública também inicia um processo de revitalização de seu tripé ensino-pesquisa-extensão.

Projetar a educação superior, estabelecer diretrizes, inovar em pesquisa-ensino-extensão supõem ações que devem estar consubstanciadas num projeto de nação, de produção de saberes que deverão contribuir para a melhoria das condições sociais, econômicas e culturais do país. Por isso, a reafirmação do sentido público da educação superior e de sua conseqüente responsabilidade frente às necessidades prementes emancipação da sociedade em que está inserida.

⁵ Tendo sua maior concentração no Fórum Social Mundial em 2001 e 2002 em Porto Alegre-Rio Grande do Sul

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. Dobre educação.V. 2. 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

_____. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

_____. Cartas a Guiné-Bissau. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

DEMO, Pedro. Conhecimento moderno. Petrópolis, Vozes, 1997.

ESTRELA, Albano e NÓVOA, Antonio. (1993) Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto Editora, Porto.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (2001) A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez.

CATEGORIAS FREIRIANAS NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Elza Cristina Giostri¹

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre as principais idéias de Paulo Freire e suas implicações para a Educação Tecnológica. Ainda que a obra de Freire se caracterize por um relatório sobre sua prática na educação informal de adultos, Delizoikov (1991) evidencia a possibilidade de transposição e aplicação dos pensamentos por ele expressos na organização do trabalho pedagógico da escola formal. É a partir dessa possibilidade que esta reflexão pretende elucidar a concepção problematizadora da educação progressista por Freire defendida e refletir sobre suas implicações para a formação dos Tecnólogos.

Não se pode negar o papel da escola no que diz respeito a oportunizar ao estudante os ganhos cognitivos necessários ao seu desenvolvimento. Porém, ao defender uma educação que seja progressista, que tenha como objetivo, *a formação do educando, durante a educação escolar, visando a sua atuação na sociedade enquanto cidadão, independentemente da sua profissionalização, na perspectiva de suas transformações*, o conhecimento a ser abordado na escola deve extrapolar suas atribuições cognitivas para assumir a função de instrumentalizar os educandos *à compreensão e atuação na realidade, entendida tanto no contexto das relações sociais que também a determinam, quanto no contexto dos fenômenos naturais e da sociedade tecnológica em que vivemos (Delizoicov, 1991, p.2).*

Freire propõe uma educação progressista de concepção problematizadora e dialógica, o que pressupõe *rupturas entre o conhecimento que o sujeito já possui e aquele que é veiculado pela educação, originalmente, de adultos; via superação da “consciência*

¹ Coordenadora de Ensino da Sociedade Educacional de Santa Catarina - SOCIESC. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

*ingênua” pela “consciência crítica” (Delizoicov, 1991, p.2). Grifo o “e”, pois, ainda que Delizoicov² se refira à concepção da educação freiriana como sendo problematizadora **ou** dialógica, considero necessário destacar que além de problematizadora é dialógica. Que a dialogicidade caracteriza essa concepção problematizadora, que não é qualquer.*

Destaco esse aspecto, por entender que o problematizar para a maioria dos educadores difere do problematizar a que nos referimos aqui. O problematizar, enquanto concepção freiriana de educação supõe o conhecimento daquilo que Snyders³ chama de “cultura primeira”, que representa o conhecimento já construído pelo aluno e que Goldman⁴ denomina de “consciência real efetiva”, termo adotado também por Freire e Delizoicov. De posse desse conhecimento, que deve ser apreendido pelo educador, é possível pelo diálogo entre os sujeitos, educadores e educandos, problematizá-lo, para, nele, encontrar contradições e limitações que possam ser superadas pelo conhecimento elaborado, científico.

Conhecer a “cultura primeira” do educando, para devolvê-la como problema, de maneira que, por meio de soluções ele possa adquirir a cultura elaborada é conscientizá-lo, dar a ele a oportunidade de estranhar sua realidade observá-la de fora dela e vislumbrar uma outra realidade possível. Freire (2000) chama a atenção para o fato de que o processo de conscientização da realidade passa pela constatação crítica e rigorosa da mesma, o que desperta o desafio de transformação.

Para Freire, a verdadeira educação que se faz da investigação do pensar, tem como tarefa contribuir para que o indivíduo transforme a realidade na qual está inserido, se movimente de uma posição de “consciência real efetiva”, na qual se encontra limitado,

² ... tem como premissa a concepção problematizadora ou dialógica da educação, proposta por Paulo freire (Delizoicov, 1991, p.2, grifo meu).

³ Snyders – citado e estudado por Delizoicov em sua tese (1991, p. 122).

⁴ Lucien Goldman, citado por Freire em Pedagogia do Oprimido, (1991, p.107).

oprimido, isto é, em uma “situação-limite”, para uma consciência nova, inédita e viável, na direção da “consciência máxima possível”.

O “inédito viável”, não percebido pelo educando, deve ser elucidado por meio de uma ação pedagógica intencional, que entendo como sendo a “ação editanda” à qual Freire faz referência (1987, p.107). Porém, para que o docente possa *elucidar o inédito*, é necessário que pesquise a realidade, conheça a “situação-limite” do educando e a “consciência máxima possível” que pode por ele ser construída.

Através do que Freire denomina de processo “codificação-problematização-descodificação” é possível, então, relacionar a “consciência real efetiva” a um procedimento de superação; isto é, para se atingir a “consciência máxima possível”, que propiciaria o afloramento da “estrutura profunda” da codificação (Delizoicov, 1991, p.162).

A concepção de educação problematizadora de Freire apresenta categorias, como: a conscientização, a dialogicidade e a investigação temática, constituídas por sub-categorias como: “consciência real efetiva”, “consciência máxima possível”, “situação-limite” e “inédito viável”, “redução temática”, “temas geradores”, “temas dobradiça”, e o processo dialógico de “codificação-problematização-descodificação”.

É necessário que o educador observe, na realidade do educando, a maneira de se relacionar das pessoas, a linguagem por elas utilizada, o papel que desempenham. O contexto histórico social é referencial de trabalho nessa concepção de educação.

Os sujeitos, investigadores e investigados, se aproximam das contradições dessa realidade na qual estão imersos, ao discutirem e avaliarem a realidade observada, ao exporem suas impressões sobre ela, no que Freire chama de “ensaio decodificador”. No processo de descodificação, o investigador-educador adquire compreensão da situação vivida pelo educando por meio da troca de experiências sobre a prática social, e, portanto, no coletivo, o

que possibilita o surgimento da visão crítica da realidade, a descoberta de seus conflitos, problemas e possibilidades de mudança.

As estratégias didáticas em qualquer educação e, portanto também, na Educação Tecnológica, devem considerar que o sujeito não é neutro em relação ao objeto de conhecimento, é ator do processo e participa dele com suas concepções prévias, sua história, seus valores e sua experiência do cotidiano. Em relação aos objetos de conhecimento a serem tratados nos currículos da Educação Tecnológica, importância deve ser dada à historicidade, ao significado e sentido que assumem nos processos educativos.

O que se evidencia, porém, na dinâmica de elaboração dos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação tecnológica é o envolvimento do mercado de trabalho representado pela classe dominante, contratadora, que defende, certamente, a “adaptação ao mundo como a maneira certa de nele estar”. Não se percebe uma preocupação em investigar a realidade do ponto de vista do educando, trabalhador, de maneira a possibilitar que a educação não se concentre apenas no ensino dos conteúdos, mas, na discussão da realidade e nas suas possibilidades de mudança. A educação tem feito “*ouvidos de mercador* aos discursos dominantes que defendem a adaptação ao mundo como a maneira certa de nele estar” (Freire, 2000).

Hoje, é raro, entrevistando docentes dos cursos de graduação tecnológica, aqueles que conhecem a realidade dos futuros profissionais que estão formando. Os docentes planejam suas aulas tendo como foco os conteúdos e as necessidades dos empregadores, sem considerar as possibilidades de transformação na vida do futuro tecnólogo – destaque transformação que não se restrinja a uma limitada ascensão profissional que o título de graduado possa porventura favorecer.

Uma das contribuições que, acredito possa uma pedagogia freiriana dar à Educação Tecnológica, é a de incentivar uma investigação das condições de trabalho dos futuros tecnólogos por meio de entrevistas e visitas aos postos de trabalho e análise de relatórios contendo dados que expressem a realidade local, para evitar uma interpretação mascarada da realidade e contaminada pela visão pragmático-tecnicista presente nos docentes da área e nos dirigentes das instituições de ensino e desenvolver uma educação voltada ao exercício da cidadania, uma educação que,

“enquanto ato de conhecimento, não apenas se centre no ensino dos conteúdos, mas desafie o educando a aventurar-se no exercício de não só falar da mudança do mundo, mas de com ela realmente comprometer-se (...) uma educação que possibilite a discussão da natureza mutável da realidade natural como histórica e vê homens e mulheres como seres não apenas capazes de se adaptar ao mundo, mas, sobretudo de mudá-lo. Seres curiosos, atuantes, falantes, criadores” (2000, p.96).

É importante destacar que é condição necessária que as situações em análise representem situações significativas, conhecidas pelos indivíduos, educandos, trabalhadores e não apenas pelos investigadores, educadores. É preciso que os futuros tecnólogos sejam envolvidos na investigação, se reconheçam nas situações escolhidas e submetidas à análise crítica. Freire destaca: “No processo de decodificação os indivíduos, exteriorizando sua temática, explicitam sua *consciência real* da objetividade. Na medida em que, ao fazê-lo, vão percebendo como atuavam, ao viverem a situação analisada, chegam ao que chamamos antes de percepção anterior (1987, p.109)”.

Por meio de *diálogos decodificadores*, realizados no que Freire denomina de círculos de investigação temática, busca-se reconhecer o sujeito na realidade codificada e reconhecer a realidade como situação na qual os sujeitos estão imersos. A partir de uma visão totalizada do contexto codificado, procura-se identificar e isolar elementos que dele façam parte, que expressem contradições e possibilitem a reconstituição da realidade a partir das

partes analisadas. Essa reconstituição permite aos educadores tomarem consciência de como os profissionais, tecnólogos situação vivida, qual é a consciência que têm da realidade, qual é a consciência real.

O círculo de investigação temática, a ser formado por todos os atores do processo, educando, educando-trabalhador e trabalhador, tem, como objetivo, o distanciamento da realidade, para que, olhando-a de fora dela seja possível ao sujeito enxergá-la como estranha e pelo estranhamento, se empenhar na tarefa de conhecê-la (re-conhecê-la), pelo processo de identificar suas partes e explicá-la, no sentido euclidiano da palavra, definindo-a pelas partes e respectivas interligações que possibilitam a re-constituição do todo.

Ao explicar a realidade, ao tomar consciência da interação entre suas partes, chega-se ao inexplicado dela, percebendo suas contradições e discrepâncias em relação a outras possíveis realidades. Esse processo possibilita a percepção de que a realidade é a compreensão que os homens dela possuem fruto da consciência construída sobre ela. Transformando-se a consciência, a percepção que os sujeitos têm da realidade, é possível contribuir para que dela possam emergir e transformá-la, inserindo-se em uma nova, inédita realidade.

Se os processos de construção curricular na Educação tecnológica tiverem como ponto de partida a investigação da realidade vivida pelo trabalhador da área e não apenas dos desejos dos empregadores, a educação poderá ser conscientizadora e permitir que os profissionais formados pensem seu mundo criticamente, isto é, desvelem nele suas contradições e problemas. Dessa forma, a produção de conhecimento poderá exercer seu papel na transformação social.

Essa maneira conscientizadora de estabelecer o currículo se concretiza pelo processo dialógico da “codificação–problematização–descodificação” a ser promovido durante a

investigação temática. Na prática problematizadora, o conteúdo se organiza a partir da visão de mundo dos educandos, e no caso da Educação Tecnológica é importante que seja considerada a visão do trabalhador da área, do profissional do chão-da-fábrica que vive a realidade do oprimido na dinâmica do setor produtivo. Nessa *fotografia* da realidade, tirada com o olhar desses atores, educando, educando-trabalhador e trabalhador, é que se encontram temas a serem tratados no currículo, denominados por Freire de temas geradores e que no caso da Educação Tecnológica, serão os problemas enfrentados pelos profissionais e que transcendem as questões de ordem conceitual.

É tarefa do educador, de maneira dialógica, trabalhar essa visão de mundo obtida na investigação. Destrinchá-la, explicá-la, problematizá-la, entender suas partes, observar o que nelas pode ser problematizado visando provocar lacunas que impedem a composição de um novo todo, de uma nova realidade, da realidade inédita viável. É o educador quem deve identificar quais conhecimentos são necessários para que, o educando adquira a compreensão da realidade e possa construir os conhecimentos necessários para a solução dos problemas e contradições. Nesse caso, os conhecimentos necessários, que são da ordem do conhecimento científico universal, compõem o conteúdo programático escolar.

Nesta tarefa de organização e estabelecimento do programa, é necessário garantir a visão de totalidade do conhecimento científico (que precisa estar presente na programação) através da inevitável (mas não deformada) fragmentação, e não compartimentação do conteúdo, para o aprofundamento desse conhecimento. (Delizoicov, 1991, p.156).

Sem ter acesso ao conhecimento vulgar do educando, fica comprometida a tarefa do professor de, pela dialogicidade, traduzir esse conhecimento e identificar nele as contradições com o conhecimento científico, com o novo, com o que deseja ensinar e deseja que seja aprendido. As etapas que antecedem o trabalho em sala de aula, instrumentalizam o educador

para que possa identificar as limitações do educando em relação ao conhecimento científico e provocar situações, nas quais o educando se distancia de seu conhecimento e o observa tornando-se dele consciente e, por conseguinte, consciente de suas lacunas percebendo a necessidade de apreensão de um conhecimento mais elaborado que possibilite solucionar os problemas propostos, transformando a realidade, adquirindo autonomia necessária para libertar-se da dependência e do papel de “sombra dos outros” (Freire: 2000).

O profissional tecnólogo deve ter sua formação voltada à aplicação, desenvolvimento e difusão de tecnologias, de forma plena e inovadora. Estas características implicam na capacidade de pensar e analisar, crítica e criativamente, as situações da realidade existente para ser possível atuar como agente de transformação da realidade, consciente da tecnologia com algo que pode se apresentar tanto como ameaça aos seres humanos como a serviço de seu bem-estar.

Postman (1992) propõe um currículo no qual, os conteúdos sejam apresentados com sua historicidade e implicações no desenvolvimento histórico da humanidade de maneira que a educação permita que os sujeitos se distanciem da noção de mundo existente, para criticá-la e modificá-la. E para que não se caia na ilusão de se estar transformando enquanto na realidade se está mantendo e adaptando,

“É preciso sublinhar a educadoras e educadores de boa vontade, mas equivocados que quanto mais se esvazie a educação dos sonhos, por cuja realização se lute, tanto mais o lugar dos *sonhos* vai sendo preenchido pelas técnicas até chegar o momento em que a educação é a elas reduzida. Aí, então, a educação é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (Freire, 2000).

Não se pode desprezar a importância e característica das ações do sujeito no resultado da aprendizagem. Como destacam Delizoicov, Angotti e Pernambuco. "... a aprendizagem é resultado de ações de um sujeito, não de qualquer ação: ela só se constrói em uma interação entre sujeito e meio circundante, natural e social” (2002).

A competência a ser construída nos cursos de graduação tecnológica é destacada nas diretrizes como a capacidade de articular conhecimentos, habilidades e valores, colocando-os em ação para os desafios da vida cidadã, seja ela profissional ou não. Se existe a pretensão de construir uma educação voltada à formação de um cidadão, que participe na construção de uma sociedade incluyente comprometida com a vida na Terra, ela deve se ocupar de competências que extrapolam o rol das competências ditas cognitivas e intelectuais, voltadas apenas ao trabalho e ao desenvolvimento tecnológico para englobar as voltadas ao compromisso com a aquisição de consciência sobre a realidade e de re-escrevê-la transformando-a.

A competência para a inovação, requerida nas diretrizes dos cursos de Tecnologia, deve considerar, não apenas a inovação tecnológica, mas a inovação do mundo. Este aspecto evidencia a responsabilidade da prática educativa com a ética, pois ela é que irá regular o processo de “*denúncia* da realidade perversa como *anúncio* da realidade diferente a nascer da transformação da realidade denunciada” (Freire, 2000 p.90).

Freire sugere que o ensino dos conteúdos sejam eles da área da matemática, da física, da mecânica ou outra qualquer presente nos programas dos cursos, seja impregnado da sua razão de ser e do desenvolvimento da criticidade em relação ao conteúdo e suas implicações para a realidade.

Uma educação que, considere as contribuições de Freire, Delizoicov, Postman e outros educadores que defendem uma prática educativa consciente e envolvida com o tempo e o espaço na qual ela se dá, voltada à construção da cidadania a de homens e mulheres com capacidade para se arriscar na transformação do mundo, requer a existência de educadores e instituições de ensino não rendidos à acomodação na realidade vigente, crentes e esperançosos de uma realidade mais digna para todos, empregadores e empregados, operários, engenheiros,

técnicos ou tecnólogos. Estamos frente então, a uma questão política que nos convida, educadores, a acreditar em Freire, quando diz que, “*mudar é difícil, mas é possível*”, e que se desejamos que nossos educandos se arrisquem, não se acomodem, também devemos refletir sobre nossas possibilidades de nos arriscarmos e enfrentarmos a realidade dominante que faz a educação refém dos desejos, exclusivamente, do mercado de trabalho (2000).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. DELIZOICOV, D. *Conhecimentos, tensões e transições*. Tese de doutorado. FEUSP. São Paulo. 1991. (mimeo)
2. DELIZOICOV, D., ANGOTTI, J. A , PERAMBUCO, M. M. **Aluno: Sujeito do Conhecimento**. Extratos dos originais do livro: Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos. São Paulo, Cortez, 2002.
3. FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
4. ._____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
5. POSTAMAN, Neil. *Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia*. São Paulo: Nobel, 1994.

**V ENCUENTRO INTERNACIONAL FÓRUM PAULO FREIRE
SENDAS DE FREIRE: OPRESIONES, RESISTENCIAS Y EMANCIPACIONES
EN UN NUEVO PARADIGMA DE VIDA.**

VALENCIA - 2006

COMUNICAÇÃO

**CÍRCULO DE CULTURA: EL PAPEL DE LA PRODUCCIÓN DE
CONOCIMIENTO EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

**Título da Comunicação: O Lugar da Interdisciplinaridade Ressignificada¹ no
Discurso de Paulo Freire, no Âmbito da Formação do Educador, Como um
Dispositivo de Ação Para a Transformação Social.**

Autora: Maria de Fátima Gomes da Silva²

E-mails: fatimamaria18@uol.com.br

fatimamaria2002@yahoo.com.br

“Importa, pois, principiar pelo princípio, e o princípio, aqui, é o diálogo”. (Georges Gurdorf).

Notas de introdução

A presente comunicação constitui um recorte de uma investigação que está a ser realizada e tem por objetivo trazer à reflexão questões atinentes ao lugar da interdisciplinaridade ressignificada no discurso de Paulo Freire.

¹ A interdisciplinaridade ressignificada situa-se para além de uma simples associação e/ou mera integração entre as disciplinas e tem como categoria mestra a complexidade.

² Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – FPCE-UP, a autora desta comunicação é Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco – Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata – UPE - FFPNM e da Faculdade de Ciências da Administração – FCAP – UPE-PE – Brasil, no âmbito do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável. É também membro colaborador do Centro de Investigações e Intervenções Educativas - CIIE da FPCE-UP.

Importa, pois, refletir sobre as possibilidades e os limites de se produzir conhecimentos com base numa possível epistemologia da interdisciplinaridade numa perspectiva dialógica de educação proposta por Paulo Freire.

No que diz respeito à estrutura deste texto, reflete-se inicialmente sobre o lugar da interdisciplinaridade ressignificada no texto freireano, procurando identificar nuances e/ou aspectos desta, tendo como categorias básicas de análise o diálogo e a autonomia.

Em seguida, reflete-se sobre a importância da interdisciplinaridade na formação do educador, sob a égide do pensamento freireano, com vistas à transformação social.

.

O lugar da interdisciplinaridade ressignificada na discurso de freireano

Identificar o “lugar” da interdisciplinaridade no discurso freireano, com base no diálogo e na autonomia constitui o objetivo deste ponto. Antes porém, convém inferir que no texto freireano a interdisciplinaridade ressignificada parece estar quase sempre presente, sobretudo, quando Paulo Freire refere que a dialogicidade começa “(...) não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que se vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (...) (Freire, 1987 p 83). E isto se pode perceber desde a obra *Pedagogia do Oprimido* quando já nas “primeiras palavras” o autor refere: “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e ,assim descobrindo-se, com eles sofrem,mas sobretudo,com eles lutam”³ (*ibidem*, p.23), pois neste trecho, o diálogo e a autonomia, categorias da interdisciplinaridade, parecem latentes na “descoberta” e/ou no diálogo que os “esfarrapados do mundo” têm consigo mesmos quando se descobrem no mundo enquanto esfarrapados e lutam por autonomia e por uma ressignificação da educação tendo em vista a transformação social.

Observa-se, portanto, que a inferência freireana no trecho atrás referido, sobre a necessidade do diálogo e da autonomia como prática da liberdade e/ou como

³ Grifos meus.

dispositivos para uma pedagogia da libertação que seja embasada numa educação interdisciplinar ressignificada que prevê, entre outras coisas, que uma formação docente propicie a reflexão conjunta de espaços problemáticos comuns na sociedade, onde seja possível a formadores e formandos, através da reflexão crítica, enfrentar os problemas do mundo atual referendados por bases teóricas e políticas que devem ser construídas aquando do seu processo de formação, onde haja uma integração dialética do sujeito com o mundo subjetivo e objetivo, tendo em vista a construção do conhecimento numa perspectiva humanista e político-social.

Assim sendo, é que se vislumbra a possibilidade de identificar o lugar da interdisciplinaridade ressignificada no discurso de Paulo Freire, no âmbito do diálogo e da autonomia. E sobre o diálogo, é de referir que na perspectiva freireana, o diálogo é o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (*ibidem*: 78). Observe-se, pois, que o diálogo do modo como está a ser entendido por Freire sinaliza, de certa forma, para a necessidade de o ser humano experienciar relações mais abrangentes, ou seja, relações que não se situam apenas no âmbito de um ou de dois sujeitos individuais, mas que devem situar-se ao nível do sujeito coletivo, relações que sejam capaz de romper com o ostracismo característico de práticas e de projetos pedagógicos autoritários, egocêntricos que têm como objetivo o silenciamento das vozes dos oprimidos, daqueles que estão habituados apenas à execução de projetos prontos que, muitas vezes, só almejam a promoção de alguns poucos “iluminados”.

Avesso a essa perspectiva, a de se pensar o diálogo apenas no âmbito da relação eu-tu, Freire (1987: 79) afirma que “o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias e serem consumidas pelos permutantes”.

Observe-se nessas idéias referidas por Freire relativamente ao exercício do diálogo no âmbito do processo educativo, que o refletir e o agir constituem eixos de grande importância no que toca à transformação de estruturas educacionais e sociais estáticas e

ultrapassadas, isto é, no que se refere a estruturas educacionais ainda assentes no modelo bancário de educação, centrado na disciplinarização do conhecimento e conseqüente fragmentação do saber.

O diálogo, dentro da perspectiva que é proposta por Freire, pressupõe também um exercício de humildade como também, a participação efetiva dos sujeitos socialmente constituídos, onde uns reconhecem os outros, onde a ação do ser humano sobre os objetos é delineada com base no princípio da alteridade⁴, aspecto importante à construção do pensamento interdisciplinar. E a seguir essa ordem de idéias, refere ainda Freire que o “(...) diálogo como encontro dos homens para a tarefa de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade” (Freire, 1987: 80).

Nessa linha de idéias, é possível observar que o diálogo, enquanto categoria de análise do pensamento interdisciplinar constitui um imperativo, visto que não é possível atuar interdisciplinarmente se não for pelas suas vias. O diálogo tem por princípio a igualdade e o companheirismo. E, nesse sentido, Paulo Freire refere que “(...) a auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser companheiros de *pronúncia* do mundo (...)” (Freire: 1987: 81). E a essa reflexão freireana poder-se-ia acrescentar: os homens que não têm humildade não podem trabalhar interdisciplinarmente, não podem sequer falar em interdisciplinaridade ressignificada, visto que esta pressupõe partilha, através do diálogo, uma vez que o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva e que, assim sendo, nenhum sujeito poderá desenvolver um projeto interdisciplinar de trabalho se não tiver presente a importância de dialogar com os seus pares.

Por outro lado, no que diz respeito ao lugar da interdisciplinaridade ressignificada no discurso de Freire, no âmbito da autonomia, é de referir que a autonomia tem raízes assentes no processo dialógico de ensinar dos primórdios da filosofia grega. E, nesse sentido, “(...) a escola, no ideal de Sócrates, deveria instituir-se toda ela em torno da

⁴ O dinamismo da alteridade presente na ação humana produz a abertura de fronteiras e a criação de zonas de interseção que aproxima, mas discrimina fazendo surgir relações dialéticas. E, nessa perspectiva de alteridade, acontece o encontro do inconsciente com o consciente, da objetividade com a subjetividade, da emoção com a razão do ser humano em comunhão com o outro.

autonomia. Seu método: o diálogo. O discípulo é quem deve descobrir a verdade. Portanto, a educação é *auto-educação*” (Gadotti, 1993: 10). A palavra “*autonomia*” vem do grego e significa capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se de “autos (si mesmo) e de “nomos” (lei). Em outras palavras, essa semântica relativamente à palavra *autonomia* quer significar auto-construção, auto-governo.

E nessa ordem de idéias, é de referir que para se identificar o lugar da interdisciplinaridade ressignificada no discurso de Freire, no âmbito da autonomia, devem-se procurar registros desta na história da educação, visto que a temática concernente à autonomia teve e ainda tem um papel crítico e mobilizador contra o poder instituído verticalmente, burocraticamente, ou seja, ao centralismo e fragmentação do conhecimento na educação opunha-se uma vivência social e pedagógica interdisciplinar, baseada na participação, na complexidade e no exercício da alteridade.

Ressalta-se, porém, ainda que a idéia de *autonomia*, na interdisciplinaridade ressignificada que traz em suas bases o pensamento freireano Como um dispositivo de ação para a transformação social, está também associada à idéia de liberdade e que, dentro desse contexto, a categoria autonomia, relativamente à interdisciplinaridade, implica que todos trabalhem em favor de uma ação pedagógica libertadora, de uma ação pedagógica que procure, através da reflexão e da ação, transformar programas, projetos e currículos ainda assentes no tradicionalismo pedagógico onde, muitas vezes, as ações ainda são centralizadas na figura do professor.

Com efeito, pode dizer-se que ao falar em autonomia e liberdade não se pode deixar de referir que “*ninguém se liberta sozinho*”⁵, e que, dentro desta perspectiva, vale a pena dizer que o exercício da *autonomia* no que concerne à interdisciplinaridade implica trabalho em equipe, implica uma ação política dos sujeitos conjuntamente, pois o ser humano só será autônomo quando essa *autonomia* resultar das ações políticas rumo à construção de um conhecimento mais amplo e mais complexo, porque elaborado em conjunto com outros sujeitos igualmente conscientes do seu papel na sociedade.

⁵ Cf. Freire, Paulo. (1987: 53).

A importância da interdisciplinaridade ressignificada na formação do educador, sob a égide do pensamento freireano, com vistas à transformação social

Neste ponto destas reflexões se traz à baila a problemática da formação do educador à luz de uma interdisciplinaridade ressignificada sob a égide do pensamento freireano. E, dessa forma, importa referir que a formação do educador, na atualidade, deverá ter por princípios básicos a totalidade e a complexidade do conhecimento, uma vez que se considera que estes princípios, poderão servir de elo à construção de uma ação cultural para a liberdade e estando estes assentes na reflexão do cotidiano, no questionamento e na transformação social.

Por outro lado, ressalta-se que a construção do conhecimento na formação docente numa perspectiva de complexidade e/ou de uma interdisciplinaridade ressignificada parece constituir-se nos dias atuais um imperativo.

É necessário ter em conta que o exercício da docência, na esfera da interdisciplinaridade na perspectiva dialógica, é uma tarefa deveras complexa que impõe, pelo menos, dois eixos norteadores para a condução da formação de professores: o diálogo e a construção de um conhecimento crítico-reflexivo através da ação reflexiva permanente.

E, dessa forma, ressalta-se que o diálogo está entrelaçado à reflexão e à participação, uma vez que nessa perspectiva de dialogicidade, um professor que vislumbre desenvolver uma prática educativa interdisciplinar não poderá depender apenas do ato mecânico e da utilização de algumas habilidades pedagógicas de forma individualizada, mas, ao contrário, supõe um processo de transformação e reconstrução permanente de estruturas complexas que só poderá ocorrer se houver por parte dos professores e demais atores sociais o exercício permanente da reflexão e da ação, onde todos se manifestem criticamente face às questões de ordem social, política e económica que caracterizam a atualidade.

A propósito da construção de um conhecimento crítico-reflexivo, pode-se dizer que, “na formação de professores, a teoria crítica da indagação reflexiva é a expressão dos paradigmas de investigação didática marcados por uma abordagem qualitativa. A formação crítica do professor reforça a componente de investigação realizada sobre o processo de ensino e aprendizagem, entendido como uma situação problemática que exige atitudes de reflexão” (Pacheco, 1999: 65). Estas idéias referidas por Pacheco apontam para duas importantes categorias numa formação de professores que se pretenda na ótica da interdisciplinaridade ressignificada, *a atitude e a reflexão*. E estas categorias incitam os sujeitos (formadores e formandos) a questionarem práticas pedagógicas monodisciplinares centradas na figura do professor que, em sua maioria, não levam em conta a problematização do conhecimento.

Sobre a construção de um conhecimento crítico-reflexivo através da ação reflexiva permanente, pode justificar-se a adoção dessa prática reflexiva na formação de professores, aludindo ao fato de que este tipo de ação possibilita ao sujeito compreender o seu percurso de vida através de uma “leitura” crítica sobre a historicidade dos fatos sociais que são produzidos pelo movimento dos sujeitos coletivos num processo dialético. Deste modo, é preciso instituir entre educadores e educandos, desde o princípio da formação, o exercício da reflexão. Mais ainda, é preciso que aconteça, no âmbito da formação de professores, a construção de um conhecimento crítico reflexivo que conduza formadores e formandos à reflexão crítica que seja orientada pelas vias da problematização do conhecimento.

É preciso instituir entre educadores e educandos o exercício da reflexão crítica como prática da liberdade, visto que esta constitui uma forte componente no sentido de que esses sujeitos possam desempenhar uma prática educativa interdisciplinar que corresponda com as exigências da pós-modernidade.

E dentro desta perspectiva ressalta-se que a “sociedade do conhecimento” de que tanto se fala hoje está a fazer emergir a necessidade de desenvolver novas competências. Grande parte dessas competências são, curiosamente, de ordem social e, por isso, estão a exigir que a formação promova uma prática interdisciplinar que coloque “em relevo não só os atributos pessoais, como o intelecto, os

conhecimentos, a adaptabilidade ou a autoconfiança, mas também os atributos interativos, como a capacidade de comunicação, a competência plurilíngüe, a capacidade de relacionamento, a capacidade de trabalhar em grupo”⁶, mas que veja “o ser humano como um todo complexo visando *pessoas integráveis, adaptáveis, transformativas*, capazes de liderar e de se antecipar às “mudanças”⁷.

Estes aspectos, inerentes e imprescindíveis a uma formação de professores numa perspectiva interdisciplinar, configuram práticas educativas que entrelaçam “atributos pessoais e interativos”, e que têm em conta o fato de que o sujeito interdisciplinar é concomitantemente complexo, uma vez que “a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu”. (Freire, 1987, p.102). E é, pois, nessa perspectiva, que estas reflexões “terminam” com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações, a saber:

- Que tipos de conhecimentos deverão ser construídos pelos educadores ao longo da sua formação que lhes possibilite exercer uma prática educativa interdisciplinar ressignificada que os ajude a enfrentar a problemática de ordem social tendo em vista a prática da liberdade?

- Como poderão os educadores identificar, no âmbito da prática educativa, o lugar da interdisciplinaridade ressignificada tendo em vista a transformação social?

⁶ *ibidem*

⁷ *ibidem*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa.** Campinas, SP: Papyrus, 1994

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo (1987) **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã.** 2ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

PACHECO, José Augusto e FLORES, Maria Assunção (1999) **Formação e Avaliação de Professores.** Porto: Porto Editora.

SILVA, Maria de Fátima Gomes da. (2004). **Para Uma Ressignificação da Interdisciplinaridade na Gestão dos Currículos em Portugal e no Brasil**, Porto, FPCE da UP, Tese de Doutoramento (doc. Policopiado).

ZEICHNER, Kenneth M (1993) **A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas**. Lisboa: EDUCA.

A PROFISSIONALIDADE, OS SABERES E A AUTONOMIA DOCENTE: UMA LEITURA FREIRIANA

Maria José Oliveira Duboc UEFS – CEEALE/Cuba
mariaduboc@ig.com.br

Solange Mary Moreira Santos UEFS - PUC/SP
solange.santos@ig.com.br

Introdução

Ao abordar a temática que elegemos para nossa apresentação neste Encontro Internacional, consideramos oportuno explicitar as marcas presentes de Paulo Freire no texto que produzimos. Esse grande teórico progressista nos mostra em sua obra que não basta entender que é preciso mudar a escola, mas, sobretudo, é preciso acreditar que isso é possível e que essa possibilidade se constrói na luta cotidiana contra sua inviabilidade histórica e nos desafia à ação transformadora.

Nesse sentido, propõe “reinventar a escola”, reconstruindo suas bases, tornando-a um espaço de debate de idéias, de tomada de decisões, de construção de conhecimentos, de sistematização de experiências, enfim, um lugar de formação de sujeitos históricos conscientes de seus direitos, atores de seus destinos.

Consideramos oportuno, ainda, destacar que o presente texto resulta do trabalho que temos desenvolvido no Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores, desde 1998, na Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS, Bahia/Brasil, responsável pela realização de estudos envolvendo a temática “professores”. Foi justamente essa trajetória que nos levou a defender o professor como uma condição fundamental para uma escola “reinventada”, na perspectiva freiriana.

Essa idéia nos leva a considerar, em primeiro lugar, os rumos que vem tomando a sociedade, na qual os saberes científico e tecnológico são por demais valorizados e reservados a seus autores um lugar social de destaque, secundarizando outras formas de apreensão e compreensão da realidade.

Outro aspecto que mereceu nossa atenção é o destaque dado ao docente no interior desse contexto, a quem é conferido um papel de relevância embora a sua formação se limite ao saber especializado e disciplinar. Conseqüentemente, o docente é, cada vez mais, submetido a condições de trabalho que têm levado a perda de controle e de sentido do seu próprio trabalho. Autores como Contreras (2002), Perez Gómez (2001) Nóvoa (1995, 1997) Gimeno Sacristán (1995) Pimenta (1999) são representativos de tal perspectiva.

Da mesma forma que essa temática se constitui em destaque, uma outra abordagem referente à formação do professor, numa perspectiva dos saberes da experiência, conforma um campo de investigação recente, no âmbito das ciências da educação e tem permitido a formulação de inúmeras indagações gerais ao redor desse tema, como: Que experiências a profissão lhe vem propiciando? Como o professor vê o trabalho que exerce?

Neste artigo, retomamos algumas idéias apresentadas em trabalhos anteriores (DUBOC; SANTOS, 2004; 2005; 2006), para buscar compreender a natureza da profissionalidade docente, investigando os saberes adquiridos na experiência e a autonomia que vai sendo construída na prática. Recorreremos, também, a novas leituras e estabelecemos um diálogo com a obra de Paulo Freire, na perspectiva de ver, de forma original, as seguintes questões:

- De que modo os professores constroem a sua profissionalidade?
- Quais os saberes que os professores produzem? Como e com quem?
- Como os professores se relacionam com os saberes frente às exigências da prática?
- Como concebem a autonomia docente?

Certamente, são questões que requerem um olhar aprofundado, atento e analítico. Sem perder essas características neste trabalho, estaremos discorrendo, de forma sintética, como elas foram respondidas na visão dos sujeitos da pesquisa e à luz de teóricos, que nos têm ajudado a tornar compreensíveis os conceitos com os quais trabalhamos: profissionalidade, saberes e autonomia.

Importa destacar que os resultados apresentados no presente artigo constituem dados parciais de uma pesquisa, que está caminhando para sua finalização. Portanto, não é conclusiva, mas apresenta elementos bastante significativos para o entendimento do objeto de estudo.

A Investigação

A opção de estudar a profissionalidade do professor definiu os procedimentos metodológicos, na perspectiva de compreender os conhecimentos que ele vai produzindo no exercício da profissão e como percebe a autonomia do trabalho que exerce. Vimos, na investigação qualitativa do tipo estudo de caso, o caminho mais acertado a trilhar, uma vez que o tema de estudo está voltado para algo que vai se construindo na relação e nos processos cotidianos e em contextos determinados.

Com base nos postulados de Lüdke e André (1986) é possível reafirmar que a abordagem qualitativa é pertinente na medida em que, o pesquisador, prioritariamente, está em vivência direta com o ambiente de estudo, retratando fielmente a situação estudada; assim, destaca o processo como mais importante, do que o produto. Tais pesquisadoras utilizam os estudos de Bogdan e Biklen (1994, p. 47–50) como suporte de apresentação das cinco características básicas para o desenvolvimento deste tipo de pesquisa:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...) Os dados coletados são predominantemente descritivos (...). A preocupação com o processo é muito maior que o produto, (...). O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador (...). A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Quando fizemos a escolha por esse tipo de investigação já tínhamos a clareza da importância de acompanhar o dia-a-dia de 9 (nove) professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, do Centro de Educação Básica/CEB que funciona no *campus* da UEFS, aqui denominadas com as letras A, B, C, D, E, F, G, H e I, a fim de manter o seu anonimato na apresentação dos dados.

Nessa perspectiva, utilizamos como instrumentos metodológicos a entrevista e a observação, pois acreditamos que estas duas formas acopladas possibilitam a obtenção de dados significativos para alcance do nosso objetivo, qual seja analisar a profissionalidade dos docentes, os saberes que constroem no exercício da profissão, bem como concebem a autonomia do trabalho que exercem.

Para dar conta desse objetivo, em primeiro lugar, buscamos enfocar a temática profissionalidade.

A Profissionalidade

Falar de profissionalidade implica reconhecê-la como um conjunto de comportamentos, habilidades, competências, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor, portanto diz respeito a um conjunto de saberes que, segundo Altet, Perrenoud e Paquay (2003), significa “o conjunto de competências que um profissional deveria ter ou, ainda, o conjunto de competência reconhecida socialmente como característica de uma profissão” (p. 235).

O termo profissionalidade, conforme expressa a figura I, engloba elementos como capacidades, saberes, cultura, identidade que se referem às noções de profissão e de profissionalização, isto é, diz respeito mais “à pessoa, às suas aquisições, à sua capacidade de utilizá-las em uma dada situação, ao modo de cumprir as tarefas. Ela é instável, sempre em construção, surgindo mesmo do ato de trabalho; facilita a adaptação a um contexto de crise” (p. 235).

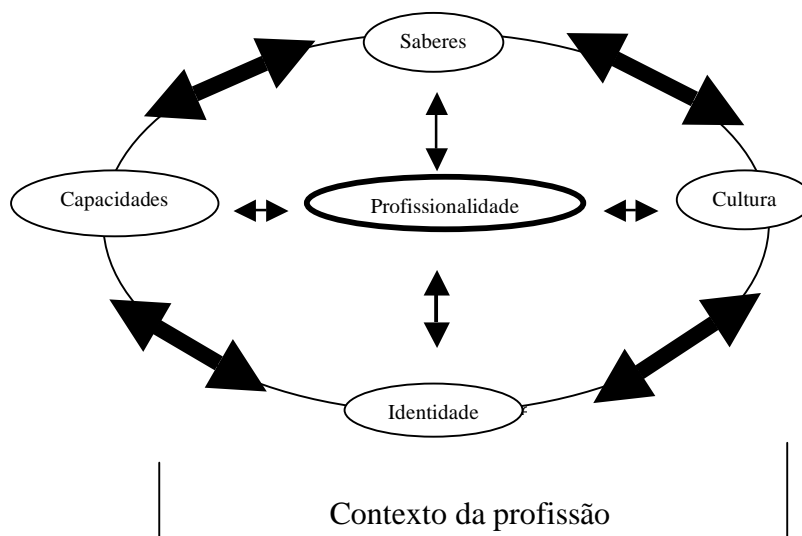


Figura I – Elementos da Profissionalidade

A profissionalidade, dessa forma, concebida encontra ressonância no pensamento de Paulo Freire quando o autor valoriza o contexto da profissão como lugar em que o professor, se realiza na condição de sujeito inacabado e quase se reconhece como tal, buscando reconstruir a sua trajetória profissional atrelado à sua essência humana, que implica em considerar seu papel de sujeito, rejeitando exercer o seu papel de objeto.

Isso significa que o professor é, antes de tudo, homem e como tal comprometido consigo mesmo, nas vários sentidos possíveis de sê-lo. Contudo alerta Freire: “Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências quanto mais utilizo do patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com o ser humano (IBDEM, 1996, p. 20).

Ouvindo as professoras a esse respeito, assim se posicionam: “a formação inicial não é suficiente para assegurar a efetivação da docência, tenho consciência que preciso continuar cada vez mais me aperfeiçoando” (Professora B). Também a professora D afirma: “ainda preciso muito estudar, porque quando a gente vai trabalhar um conteúdo precisa estar

preparada para orientar o aluno de forma que ele aprenda”. A professora E ressalta: “a minha formação tem me ajudado, no sentido de saber onde buscar auxílio para a minha profissão”.

Esses extratos ilustram o que Paulo Freire denomina de um pensamento consciente de alguém que sabe o seu valor, se reconhece autor do próprio processo de formação e é capaz de contribuir para transformar a realidade. Desse modo, a formação deve possibilitar a constante produção de saberes.

O desafio da profissionalidade, pois, está na compreensão freiriana de “um ofício feito de saberes”. É nesse sentido que buscamos compreender como os professores da educação básica constroem saberes em suas experiências de sala aula.

Os Saberes Docentes

Segundo André, existem saberes que “vão sendo construídos pelos professores com base nas situações concretas encontradas no seu ambiente de trabalho que estão relacionadas ao tipo de aluno que eles têm, as condições e aos recursos...” (1995, p. 81). Conforme a autora, o conhecimento do caminho que o professor faz para chegar a esse saber é fundamental para revelar pistas sobre como formar professores, tanto em nível de formação inicial como nos projetos de formação continuada propostos pelas políticas educacionais, bem como para contribuir na criação de alternativas que apontam novas saídas para a crise atual do ensino.

Nessa perspectiva, situa-se Zabalza, afirmando que o professor vai construindo um conhecimento prático, “tipo particular de informação e aprendizagens que a prática proporciona e que se vão consolidando com um autêntico corpo de conhecimentos a partir do qual os professores descrevem e justificam a sua ação” (1994, p. 51)

Tardif (2002) por sua vez, considera que o saber é a marca do professor esse se realiza a partir das experiências anteriores e atuais em diferentes níveis; é pessoal, mas também é partilhado no coletivo, no contexto da socialização profissional. Considera que o saber dos professores é um processo em construção, no decorrer da trajetória profissional, uma vez que aprende no processo, ao dominar seu ambiente de trabalho, inserindo-se nele. Também, por meio de regras de ação, interioriza o saber que, na dinâmica construtiva da prática, representa parte essencial deste saber.

Essas idéias nos conduzem a reflexão de Freire, especialmente para quando nos alerta sobre a importância de observarmos;

como nos movemos no contexto concreto de nosso trabalho, em que as relações entre a prática e o saber da prática são indicotomizáveis destacando que, mesmo indicomotizáveis, no contexto da prática, concreto, não atuamos o tempo todo epistemologicamente curiosos, ao contrário, fazemos as coisas, porque temos certos hábitos de fazê-las, o que seja necessário na nossa formação permanente, que nos convençamos de, e nos prepararmos para, o uso mais sistemático de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 1998, p 104).

O caminho adequado, para realizar tal intento, ao nosso ver, seguindo os passos de Paulo Freire, é que o professor no exercício da profissão mobilize, articule e organize saberes, de forma intersectiva conforme ilustra a figura II abaixo.

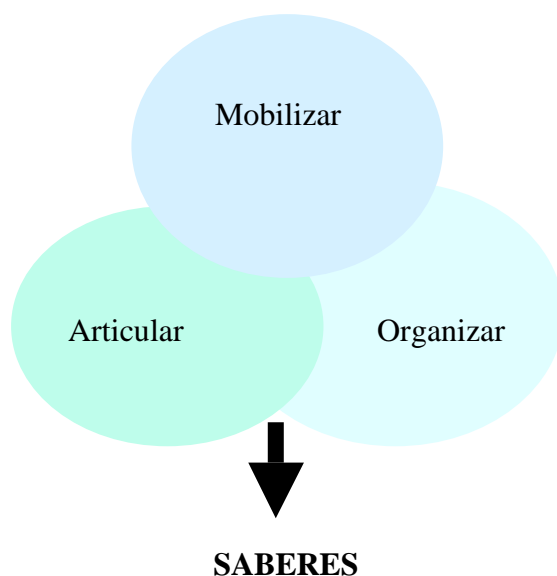


Figura II – Saberes Pedegógicos

As características da figura anterior tornam-se importantes quando se pensa como a professora A que: “o professor tem que ser pesquisador, criativo, buscar remediar qualquer situação inesperada que acontece na sala de aula”. Ou como declara a professora I “Os professores têm que dominar os conteúdos que vão trabalhar em classe, os projetos que estão trabalhando, enfim têm que estudar para fundamentar sua prática”.

Os extratos acima demonstram que os professores, nessa forma intersectiva de mobilizar, articular e organizar os saberes, no exercício da profissão envolvem atividades que os caracterizam como sujeitos do processo de reconstrução dos seus saberes científicos, disciplinares e experienciais.

A Autonomia

Ao tratar de autonomia do professor, é preciso ter em mente os diferentes sentidos que podem ser atribuídos ao termo, bem como compreender os problemas educativos e políticos *que* encerra, especialmente, aqueles relacionados com a concepção de educação sobre a qual estamos nos referindo, encontrando-se, inevitavelmente, associadas ao sentido de autonomia.

A premissa básica de Freire é que o trabalho mecânico do professor cria uma dependência dominadora, que inclui dentre outras coisas uma relação de dominação do educador sobre o educando. Dessa forma: “Um professor autoritário afoga a liberdade do educando amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso inquieto tanto quanto o professor licencioso rompe com a radicalidade do ser humano” (FREIRE, 1999, p.66).

Em discordância a essa posição, Freire sai na defesa de um trabalho educativo libertador, no qual há uma relação de troca horizontal entre educador e educando exigindo-se, nesta troca, uma atitude de transformação da realidade. É por isso que a educação libertadora é, acima de tudo, uma educação conscientizadora da realidade que estamos imersos. Sobre essa concepção, a professora C ressaltou: “Um professor que tem autonomia elabora o seu projeto, sabe lidar com a classe, tem autonomia nas suas atividade, tem liderança, sabe o que faz”. Comungando essa mesma concepção, a professora B também ressaltou: “Autonomia é você saber resolver os seus problemas sem depender dos outros. É ter criatividade, procurando resolver os seus problemas de uma forma certa ou contornar os seus problemas sem precisar que os outros determinem o que você deve fazer”.

Nessa perspectiva, a autonomia não estaria desligada do propósito da democratização da sociedade. E a autonomia dos professores, entendida como um processo progressivo de emancipação, não estaria desconectada da autonomia social, das aspirações das comunidades e podem criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas.

A autonomia, na concepção freiriana, está intimamente articulada à idéia do ser humano de “Ser Mais”, ou seja, de uma busca permanente e consciente de ser e de estar no mundo, conquistando uma liberdade que o liberte do individualismo, em direção à vida em comunhão com o outro, como nos indica o autor no extrato do seu livro *Pedagogia da Autonomia*:

Gostaria uma vez mais de deixar bem expresso o quanto aposto na liberdade, o quanto me parece fundamental que ela se exercite assumindo decisões... A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado... É decidindo que se aprende a decidir (1996, p. 119).

Assim, a autonomia se dá num processo contínuo de construção, caracterizando "inconclusão dos homens e na consciência que dela tem" (FREIRE, 1983, p. 83), colocando-se como uma busca necessária à superação daquilo que lhe impede de ser livre conscientemente.

Considerações finais

Ao tomar a profissionalidade para compreender construção dos saberes da experiência e da autonomia docente, inevitavelmente, fomos ao encontro de Freire, pois as questões da prática estão presentes em sua teoria, ao mesmo tempo em que nela encontramos sustentação para a prática. A partir do diálogo com este educador, destacamos alguns pontos que emergiram dessa investigação inicial:

- as experiências, as situações, os contextos vividos vão construindo e reconstruindo a profissionalidade;
- os saberes resultam do esforço articulado do grupo e do indivíduo, em interseção com o aprender e o ensinar. Assim, no confronto de saberes, é produzido um novo conhecimento;
- a busca de superar os desafios do cotidiano, a conquista da capacidade de decisão e da responsabilidade constituem-se em elementos integrantes da autonomia.

Enfim, construir a si mesmo e ao outro e saber-se enquanto ser inacabado configura-se como o processo de formação profissional do professor. A pesquisa empírica indica que:

- a profissionalidade se desenvolve no dia a dia na relação entre os professores a profissão e a escola.
- os professores preocupados diante da complexidade do trabalho que exercem, buscam na formação encontrar alternativas para dar conta das dificuldades da profissão
- a autonomia é entendida como a possibilidade de criar e resolver as questões didáticas.

Os resultados da investigação demonstram a necessidade de investir mais e melhor em saberes desenvolvidos, no contato com o cotidiano da sala de aula. Na acepção de Freire (1996), é preciso cada vez mais que os professores desmistifiquem a curiosidade

epistemológica e aprendam a recorrer a ela para o desvelamento, o desenvolvimento, maior liberdade, autonomia e a segurança na atuação profissional, produzindo maneiras também pessoais de ser professor.

Referências:

ANDRÊ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ALTET, PAQUAY, L. & PERRENOUD, Ph. A profissionalização dos formadores de professores: realidade emergente ou fantasia? In: ALTET, PAQUAY, L. & PERRENOUD, Ph. (Org). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

AZANHA, José Pires. Autonomia da escola: um reexame. In: Revista *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DUBOC, Maria Jose; SANTOS, Solange M. M. A profissionalidade e a articulação dos saberes e da autonomia no exercício da profissão docente. In: *Anais do V Colóquio Internacional Paulo Freire: desafios à sociedade multicultural*. UFPE: Recife, 2005.

DUBOC, Maria Jose; SANTOS, Solange M. M. Profissionalidade: saberes e autonomia docente. In: *Revista Olhar de Professor*. Ponta Grossa, Paraná: Editora UEPG, 2004.

DUBOC, Maria Jose; SANTOS, Solange M. M. Saberes e autonomia: dialogando com a profissionalidade. In: *Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/ENDIPE*. Recife, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLER, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1988.

COURTOIS, B., et al. Transformations de la formation et recompositions identitaires em enterprise. In.: BARBIER, J. M.; BERTON, F.; BORU, J. J. (Coord.) *Situations de travail et formation*. Paris: L'Harmattan, 1996.

FREIRE, Paulo. *A sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'água, 1995.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.) *Profissão professor*. Porto: Publicações Dom Quixote/IIIE, 1995.
- LUDKE, Menga & BOING, L. Alberto. Caminhos da profissionalização e da profissionalidade docentes. In: *Revista Educação e Sociedade*, vol. 25, nº 89, set/dez, 2004.
- NÓVOA, A. *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIIE, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PERRENOUD, A. *A prática reflexiva no ofício de professores: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GÓMEZ PEREZ, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SILVA, Jair Militão. *A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola*, Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.
- TARDIF, M.; LESSARD, C ; LAHAYE, L. *Os professores face ao saber*. Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, Porto Alegre, 1991.

Los Programas de Formación Continua como herramienta de desarrollo integral de los trabajadores

María Josefa Cabello Martínez
Belén López Martínez

Imaginemos un mundo en que todos los niños comen. En que todos votan. En que todos los hogares tienen agua potable. En que ningún joven desempleado elige un arma en lugar de su futuro. Ese es el mundo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Lograrlo está a nuestro alcance.

Así comienza el Informe Anual 2005 publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo “Tiempo de ambiciones audaces. Juntos podemos reducir la pobreza a la mitad”. Tres líneas solamente ya nos hacen reflexionar sobre los significados tan diferentes que el principio de Educación Permanente, el concepto de Educación de Adultos o el de Formación para el Trabajo tienen para algunas organizaciones respecto de otras.

“El propósito es volver a colocar al ser humano en el centro del proceso de desarrollo” leemos en otra parte del documento, cuando explica la decisión sobre los indicadores de desarrollo elegidos (el ingreso per cápita, la alfabetización, la esperanza de vida y el respeto a los derechos de la mujer, entre otros)

¿Por qué debemos volver a colocar al ser humano en el centro del proceso de desarrollo?
¿Cuándo lo hemos sacado de ese lugar? ¿Por qué nosotros, como seres humanos que somos, nos sacamos a nosotros mismos de este proceso?

A lo largo de esta comunicación, se va a tratar de profundizar en una de las variables que contribuyen a este proceso de desarrollo, la formación para el trabajo o Formación Profesional, entendida como medio para mejorar la situación personal, social, cultural, etc., de todas las personas y no sólo como un instrumento para mejorar, actualizar o desarrollar determinados conocimientos o destrezas específicas de un puesto de trabajo.

Algunas notas sobre el mercado de trabajo

Desde hace ya bastantes años, una de las características que está definiendo al sistema productivo tanto a nivel internacional como nacional es una constante evolución. Evolución y consiguiente cambio, que vienen provocados por factores como son la incorporación de las nuevas tecnologías, las nuevas formas de organización del trabajo, la globalización de la

producción y la comercialización que lleva a la apertura de nuevos mercados, etc. Así, la calidad, la innovación, la capacidad de adaptar la organización a los cambios y la incorporación de las nuevas tecnologías y la gestión participativa se convierten ahora en elementos adecuados para el futuro del sistema productivo.

A esta situación de permanente cambio se añaden otra serie de factores como son el trabajo eventual, la aparición de las contratas, las reconversiones, las prejubilaciones, las fusiones y toda una serie de cambios estructurales que están resultando ser muy negativos para la vida profesional y la supervivencia económica de una parte importante de la población.

Luis de Sebastián (2005) se acerca a estos problemas a través de la explicación de dos conceptos: capitalismo y globalización. Entiende el autor estos conceptos como una lucha en la que están inmersas todas las empresas, independientemente de su tamaño, que bien determina o bien condiciona relaciones socialmente inaceptables.

El autor mira el proceso productivo y de desarrollo de los países con ojos similares a los de UNESCO. Así por ejemplo, señala que los flujos económicos y sociales que afectan a la vida de las personas de un país se derivan de la mala distribución de la riqueza que existe en el mundo, señalando que “...si 600 millones de personas mal viven con un euro diario existen en torno a 600 *milmillonarios*”.

Asimismo, dicho autor no entiende que los cambios tecnológicos que se producen en el sistema productivo tengan que tener solamente consecuencias negativas pues, por el contrario, pueden ser oportunidades reales para solucionar el problema económico global. Las nuevas tecnologías, y sobre todo, la globalización de los medios de comunicación, posibilitan tener un conocimiento profundo de la vida económica, social y cultural de cualquier comunidad. Sin embargo, reconoce que se están rompiendo los nexos de unión y la democracia pues, incluso dentro de una misma sociedad, existe un reparto desigual del poder.

Esta situación de desventaja y total desigualdad es muy complicada de romper pues como indica el autor “los que están bien no quieren cambios, y por ello no están dispuestos a entrar en ninguna negociación con la parte que está mal”. Actualmente estamos viviendo fenómenos de extrema violencia dentro de nuestras fronteras e incluso nos apenamos cuando, impotentes, vemos como masas de personas se lanzan a cruzar nuestras fronteras sin importarles perder su

propia vida. ¿Qué está ocurriendo? Los cambios tecnológicos y la globalización de los medios de comunicación, si bien no están posibilitando una mejora de la calidad de vida de todas las personas, si dan a conocer y hacen conscientes a los más pobres de su situación frente a la de los más ricos. Con lo cual no es de extrañar que las personas más pobres quieran disfrutar de los mismos derechos que las más ricas, pues tener la suerte de nacer en un lugar u otro no es motivo para merecer o no merecer unos u otros derechos.

La situación internacional descrita es totalmente trasladable al ámbito nacional español. Existen multitud de diferencias entre unas comunidades autónomas y otras e incluso dentro de una misma región o ciudad en el acceso a la información y las tecnologías, construcción de tejido empresarial y social, etc. El proceso de globalización por si mismo no muestra ninguna tendencia al acercamiento o nivelación de los niveles de beneficios. Se hace preciso intervenir desde todos los ámbitos pues los perdedores de la globalización, las víctimas, son siempre los más desfavorecidos dentro de una sociedad: los que han perdido el empleo por la innovación tecnológica, las privatizaciones, las reducciones del estado, el pago de la deuda externa, el cierre de pequeñas empresas familiares y todos los que estaban y se han quedado al margen de lo que pasa en la economía nacional e internacional.

En el Plan Nacional de Acción para el Empleo (PNAE) del año 2004 se reconoce el avance que la economía española ha tenido y está teniendo en los últimos años, alcanzando un crecimiento mayor incluso que en la zona euro. Sin embargo, el modelo de crecimiento que se ha aplicado es de una gran debilidad debido a la baja productividad, hecho que pone en cuestión los objetivos de progreso y de bienestar social de la sociedad española en el futuro. De ahí, que las medidas o directrices que se marquen en este PNAE no se limiten a lo estrictamente económico, abriéndose a aspectos tan necesarios como es el fomento de la Educación Permanente. En concreto, las directrices que se marcan versan sobre el desarrollo de:

1. Medidas activas y preventivas a favor de los desempleados y de las personas inactivas.
2. Creación de puestos de trabajo y espíritu de empresa. Medidas destinadas fundamentalmente para las PYMES, economía social, cooperativas, fomento autoempleo.
3. Facilitar el cambio y promover la adaptabilidad y la movilidad en el mercado de trabajo. Fomentado temas relativos a la negociación colectiva y mejora de las condiciones laborales para frenar siniestralidad laboral, temporalidad, etc.

Especialmente porque son situaciones que se concentran en los colectivos más débiles frente al empleo.

4. Fomentar el desarrollo del capital humano y la Educación Permanente. En concreto,
 - En relación con el sistema educativo y formativo, poner en práctica estrategias de aprendizaje permanente, dirigidas principalmente a personas poco cualificadas.
 - Aumentar el porcentaje de jóvenes en la Educación Secundaria Superior con el fin de alcanzar el objetivo, marcado por la Comisión Europea, de que la completen el 85% de jóvenes mayores de 22 años. Una formación inicial de calidad posibilita la continuidad del proceso formativo de los/as trabajadores/as. Esto se pone de manifiesto en los resultados de diferentes investigaciones recogidas por María Josefa Cabello, que señalan que son las personas con recorridos educativos y formativos más satisfactorios las que acuden después, de forma mayoritaria y recurrente, a las ofertas de formación y educación, ampliando sus posibilidades de enriquecimiento personal y social a lo largo de toda la vida (2002: 116-117).
 - Por lo que se refiere a la formación de ocupados, dar prioridad en la participación de las acciones formativas a los trabajadores con especiales dificultades para incorporarse al mercado de trabajo, entre ellos los no cualificados.
 - Fomentar la teleformación, fundamentalmente a través de la red, para impulsar las acciones formativas de manera que lleguen al mayor número de personas entre los colectivos desfavorecidos. A este respecto cabe preguntarse por las medidas que son necesarias para que esta modalidad formativa se pueda desarrollar con el nivel de amplitud necesaria (ordenadores y conexiones a Internet con unas determinadas características como mínimo). Si no se piensa una solución integral para esta modalidad formativa lo que se está fomentando es que la brecha digital sea cada vez mayor.
5. Aumentar la oferta de mano de obra y promover la prolongación de la vida activa. Promover una vida activa de calidad, en la que el trabajo sea otro ámbito de desarrollo personal.
6. Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.
7. Promover la integración de las personas desfavorecidas en el mercado de trabajo y combatir su discriminación.
8. Hacer rentable el trabajo mediante incentivos al empleo. ¿Cuándo ha dejado de ser rentable? ¿Quién está marcando los niveles de rentabilidad?

9. Regularizar el trabajo no declarado. Esto es fundamental pues el trabajo declarado no sólo provee de unos ingresos a los trabajadores y a sus familias sino que asegura una serie de prestaciones básicas y necesarias para mejorar la calidad de vida de las personas: prestación en periodo de desempleo, seguridad social, pensiones, etc.
10. Hacer frente a las disparidades regionales en materia de empleo.

Sobre el empleo.

Joaquín Pérez Rey (2004) aborda el concepto de trabajo como mecanismo de garantizar al ciudadano una seguridad económica, para posteriormente poder abordar otros beneficios que el trabajo aporta a las personas y a la sociedad misma. Por eso, para que el trabajo cumpla la función que debe tener, debe estar unido al concepto de estabilidad en su doble consideración: de un lado, la seguridad y, de otro, la duración.

Para este autor la noción de estabilidad, como mecanismo de perdurabilidad de las relaciones de trabajo, está unida a la reconducción de la facultad del despido a los límites de motivo justo y no al arbitrio empresarial. Dicho con sus palabras "...una noción según la cual la relación laboral debe ajustar su duración a la propia del trabajo que vienen a satisfacer sin que le sea posible al empresario poner fin a la misma, a no ser que concurra justa causa" (2004: 21). Del mismo modo, también señala que "De lo que se trata es de someter a las exigencias de la justa causa tanto el despido como la duración del contrato: es precisa una justa causa para despedir al igual que es imprescindible su concurrencia para sustraerse al contrato indefinido. (...) De nada sirve limitar el despido si se admite sin reservas la contratación temporal que, por definición, supone el terreno donde los límites a las facultades de extinción unilateral del empresario apenas tienen incidencia, siendo la llegada del término el mecanismo ordinario de terminación contractual. Y a la inversa, qué sentido tendría la restricción de la contratación temporal si a la relación laboral indefinida se le pudiera poner fin sin más aditivos que la mera voluntad empresarial". (2004: 34). Seguridad y duración, como adjetivos necesarios para el concepto *trabajo*, que hacen abrir el concepto de estabilidad no solo dentro de una misma empresa como permanencia del trabajador dentro de una determinada organización productiva, sino también como permanencia en el trabajo o en la actividad laboral.

Porque como señala Perez Rey, “el problema del cambio tecnológico actual reside en la creencia más o menos fundada de que esta dinámica de descenso y posterior incremento de las necesidades de mano de obra no ha de producirse, de manera que el desempleo masivo no responde únicamente a factores coyunturales sino que constituye un elemento de corte estructural, que hace del trabajo el más escaso de los bienes económicos actuales. Se pronostica el fin definitivo de la sociedad de pleno empleo que, como pudimos comprobar, constituía el principal factor ambiental en el que había tomado cuerpo la estabilidad en el empleo.” (2004: 57).

Así, no podemos abordar las citadas transformaciones en el sistema productivo como meros cambios en la actividad profesional de las personas ya que, como afirma Carlos Prieto “la normatividad de la definición de empleo y su evolución es el resultado de la interacción conflictiva de múltiples actores e instituciones sociales, en especial, de las empresas, de los trabajadores asalariados colectivamente organizados y del Estado, y aunque tiende a adquirir rasgos formales, termina por penetrar informalmente todo el tejido social. Todos los derechos sociales (sanidad, pensión de vejez, incapacidad laboral, etc) se encuentran de un modo u otro ligados al empleo” (2000:14).

Ernest Cano, por su parte, nos habla de un fenómeno vinculado a estas transformaciones y que no se puede dejar de lado si queremos asegurar el bienestar social y personal de todos los ciudadanos: la precariedad laboral. Este autor apunta que “lo que definiría la precariedad de una situación laboral sería el deterioro directo o indirecto de las condiciones de trabajo. Los empleos precarios se caracterizan así por menores salarios, peores condiciones de trabajo y una mayor posibilidad de prácticas abusivas por parte de las empresas. De forma más amplia todavía, se ha hablado de precariedad social cuando la gente tiene un tipo de empleo que no le permite consolidar un nivel de vida, una profesión, una estabilidad que permita planificar el futuro. Desde este punto de vista, la precariedad laboral se asocia con situaciones laborales que no proporcionan al trabajador un nivel de bienestar y seguridad actual y futuro adecuado” (2000: 25)

No podemos olvidar que el empleo es el medio para que las personas puedan generar sus propios recursos económicos y materiales que les permitan disfrutar del bienestar de su sociedad, adquirir los compromisos y obligaciones que exige la convivencia social y, finalmente, disfrutar de los derechos propios que establece el estado.

Relación empleo – formación. El papel de la Formación Profesional Continua.

En el contexto que se ha descrito de constante cambio y actualización, el capital humano de las diferentes organizaciones se convierte en un elemento esencial para la mejora de la competitividad de las empresas, resultando por tanto su nivel de cualificación una pieza clave para las mismas.

La correlación que siempre ha existido entre niveles de formación y productividad se acentúa cada día más ya que como señalan Santos M. Ruela, José Manuel García y Ciro Murayama (2000) “...la productividad suele ser mayor en las empresas con trabajadores cualificados, y los salarios son más altos para los individuos que adquieren formación postescolar”. Es más, en una economía global en la que las empresas se ven obligadas a competir no sólo con otras de su entorno sino con multinacionales que cuentan con filiales en diferentes países, que les facilitan un ahorro de costes en la fabricación y por tanto poder ofrecer los mismos productos a un menor precio, el conocimiento pasa a ser parte vital en el crecimiento económico y social de los países. Por esto, la educación se está convirtiendo en un instrumento de competitividad internacional” (Cabello, 2002)

La formación deja de ser solamente una herramienta para cambiar de trabajo, para pasar a ser un instrumento indispensable en el proceso de actualización y ajuste a las necesidades laborales y de empleo de la nueva sociedad del conocimiento. “La formación no debe reducirse a un adiestramiento mecánico de la mano de obra para satisfacer las necesidades inmediatas de una determinada unidad productiva, ya que aprender a trabajar no es solamente capacitarse para reproducir un conjunto de tareas, sino que supone además el dominio integral de un campo ocupacional, la apropiación de un saber tecnológico y la reelaboración de una cultura del trabajo, lo cual se basa en el reconocimiento de que el trabajador es el agente del progreso productivo.” (Agudelo Mejía, S. 2002: 249)

Todo esto porque, como señala este autor, “...el papel de trabajador se ha transformado. Hoy se considera competente quien se desempeña eficazmente en situaciones laborales específicas, puede resolver en forma autónoma y flexible los problemas que se le presentan en el ejercicio de sus funciones y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización de su trabajo.” (2002: 24).

Los planes de formación deberán preocuparse de preparar a todos para adaptarse y superar la complejidad y movilidad crecientes de nuestra sociedad. Por eso, conocer el porqué de las cosas, saber que además de incidencias técnicas, existen fuerzas culturales que condicionan nuestras decisiones y, por consiguiente, también los resultados, serán también temas a desarrollar en estos programas de Formación Permanente. Porque los trabajadores no tienen necesidad solamente de un reciclaje de los conocimientos del mundo técnico sino también del mundo cultural. Deben aprender a adentrarse en el modo de ser y pensar de los demás como primer paso para el desarrollo y autorrealización personal. Llevar esta relación al colectivo de la sociedad es ya un paso hacia delante. El último paso sería dar el salto en el vacío y adentrarse realmente en las otras culturas, con maneras de ser y pensar distintas y con sistemas de valores propios.

Tenemos el deber de seguir trabajando para construir juntos una Formación Continua que trascienda la simple habilitación laboral para llegar a capacitar a las personas para que transformen las relaciones con sus condiciones objetivas de convivencia humana y de producción económica. Esto es, es necesario desarrollar las tres dimensiones de la formación: “saberes generales que se expresan en aprender a conocer y a convivir, saberes específicos, que se expresan en aprender a hacer y un metasaber que se expresa en aprender a reflexionar críticamente en la acción” (María Josefa Cabello. 2000: 14)

Para concluir, señalar que cuando la formación que reciben los trabajadores fomenta sus posibilidades frente al empleo, no solo se facilita la inserción laboral sino el mantenimiento del empleo, posibilitando su movilidad en el mercado de trabajo. Pero para lograr esto es preciso que se mejoren los sistemas de acceso a la formación y de certificación de competencias profesionales, estableciendo sistemas válidos en los ámbitos nacional, europeo y, porque no, mundial.

En el actual panorama de globalización de los mercados y de continuo avance de la sociedad de la información, las estrategias coordinadas para el empleo que postula la Unión Europea se orientan con especial énfasis hacia la obtención de una población activa cualificada, apta para la movilidad y libre circulación, cuya importancia se resalta expresamente en el Tratado de la Unión Europea.

Uno de los desafíos más importantes para conseguir esta movilidad y libre circulación de trabajadores, reside en lograr que los sistemas de evaluación de los diferentes países que componen la Unión Europea sean más abiertos, flexibles y eficaces para reconocer la competencia real de las personas.

A la vez, esta instrumentalización, reconocimiento y acreditación de las cualificaciones profesionales, favorecerá, sin duda, la formación a lo largo de la vida y el incremento de los niveles medios de cualificación de los ciudadanos, el progreso profesional de las personas y la calidad en los empleos, en un contexto de libre movimiento de los trabajadores y de los profesionales en el ámbito de la Unión Europea.

Como señala Luis Sobrado Fernández (2005) “la acreditación/certificación de las cualificaciones profesionales no es un punto de partida, sino más bien un punto de llegada de cualquier sistema de Formación Profesional. Más aún, es un objetivo que trasciende al propio sistema, ya que las cualificaciones profesionales pueden obtenerse también a través de la experiencia laboral. En cuanto tal es, no sólo un objetivo de las políticas nacionales de Formación Profesional, sino también un objetivo de las políticas nacionales de empleo.

Desde la perspectiva de las políticas de formación, disponer de un sistema de acreditaciones/certificaciones de las cualificaciones profesionales contribuye al establecimiento de un sistema integrado de Formación Profesional (en el que coexistan ordenada y eficazmente la Formación Profesional escolar, en algunos países denominada educación técnica, la Formación Permanente o Continua de los trabajadores empleados y la formación de los demandantes de empleo), permite contar con un referente dinámico de los desarrollos curriculares o contenidos formativos de los diferentes subsistemas citados anteriormente, facilita a los individuos el conocimiento de las metas a las que conducen los diferentes itinerarios formativos y/o laborales que pueden recorrer en su progreso y promoción personal, y ayuda a clarificar los objetivos últimos a los que debe servir cualquier sistema de educación técnica y formación profesional: la adquisición de competencias profesionales o laborales.

Desde la perspectiva de las políticas laborales, un sistema de acreditaciones/certificaciones de las cualificaciones profesionales mejora la transparencia del mercado de trabajo, orienta a los empleadores sobre los requisitos exigibles en los diferentes puestos de trabajo, hace posible la

capitalización individual de las experiencias formativas y laborales, mejora la empleabilidad de los grupos de riesgo, exige la innovación permanente de los dispositivos de análisis y detección de las nuevas competencias profesionales, y permite establecer un sistema de correspondencias entre la formación profesional y la experiencia laboral.”

La implantación de un modelo de reconocimiento y certificación de la competencia de la población activa, como núcleo clave del sistema de cualificaciones profesionales, generará un aumento de la capacidad empresarial, un incremento de la transferencia de la competencia lograda por las personas en los diferentes sectores de su adquisición (formación, trabajo, ámbito privado, etc.) y una elevación de su motivación con vistas a progresar en su desarrollo profesional.

Entendemos que esta es la parte que corresponde a la formación continua en el marco de la Educación permanente y dentro de una política de empleo que tienda a la equidad. Pero somos conscientes de que dicha parte siendo necesaria no es medida suficiente, sino sólo complementaria de otras que frenen dificultades antes citadas, como precariedad y temporalidad del empleo, y que apuesten por colocar, de hecho, al ser humano “en el centro del desarrollo”.

Bibliografía consultada

- Agudelo Mejía, S. (2002). *Alianzas entre formación y competencias*. Montevideo: Cinterfor.
- Cabello Martínez, M. J. (2000). De otra manera. Educación de adultos socialmente productiva. En F. Palazón y M. Tovar (coord.), *Métodos y técnicas del aprendizaje adulto en la Formación Continua..* Murcia: CCOO - FORCEM (5-26)
- Cabello Martínez, M. J. (2002). *Educación Permanente y educación social. Controversias y compromisos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Cano, E., Bilbao, A. y G. Standing (2000) *Precariedad laboral, flexibilidad y desregulación*. Valencia: Germania.
- Pérez Rey, J. (2004) *Estabilidad en el empleo*. Madrid: Trota.
- INEM.(2004) Plan Nacional de Acción para el Empleo (PNAE)
- Prieto, C. (ed.) (2000) *La crisis del empleo en Europa*. Volumen 1 y 2. Valencia: Germania.

Ruega, S. M., García, J. M. y Murayama, C. (2000). *La relación entre educación y empleo: una aproximación a su análisis económico*. Madrid: Pirámide.

Sebastián de, L. (2005) *Problemas de la Globalización (comercio, emigración, medio ambiente)*. Barcelona: Universidad Ramón Llul.

Sobrado Fernández, L. (2005). *Acreditación de las cualificaciones profesionales*. <http://www.uv.es/soespe/2SeminarioLSobrado.htm>

UNESCO. Informe Anual 2005 “Tiempo de ambiciones audaces. Juntos podemos reducir la pobreza a la mitad”. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

La investigación social y la construcción de conocimiento a partir de los procesos de formación continua en/desde los movimientos sociales. Jorge Ruiz Morales

*La jerarquía no es meramente una condición social:
también es un estado de conciencia,
una sensibilidad hacia los fenómenos
en cualquier nivel de la experiencia personal y social.
Murray Bookchin¹. La ecología de la libertad.*

A modo de presentación:

A partir de las experiencias vividas, de nuestro papel como educadores/as, dinamizadores/as, enredantes de sueños e ilusiones, y como investigadores/as sentimos la necesidad de conocer y dar a conocer los procesos de formación continua que se construyen en y desde los movimientos sociales relacionados con la resolución de conflictos socioambientales en la ciudad de Sevilla.

Esta comunicación es fruto de un trabajo de investigación² durante tres años realizado en los cursos de doctorado y con motivo de la prueba para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (D.E.A.) en la Universidad de Sevilla, trata de servir como aportación a la transformación social desde la praxis (reflexión y acción) social y educativa en la construcción de conocimiento desde un currículum universitario integrado por conocimientos científicos/académicos, profesionales, cotidianos y escolares.

Este trabajo de investigación pretende asomarnos a través de la ventana que nos proporciona esta investigación social y educativa, una amplia perspectiva de lo que los

¹ Bookchin, M. (1.999): La ecología de la libertad. La emergencia y la disolución de las jerarquías, Madrid, Edit. Nossá y Jara. Págs. 509.

² Ruiz Morales, J. (2.005): Aproximación a los procesos de formación continua en los movimientos sociales, Sevilla, en www.us.es/laboraforo, Págs. 309.

movimientos sociales nos pueden aportar en la construcción de procesos de formación continua, hacernos sentir que no caminamos por un espacio acotado y restringido, sino por un mundo abierto, re-interpretando situaciones cotidianas que nos provocan.

Nuestro centro de interés se encuentra en las dinámicas internas de los movimientos sociales, los procesos de formación continua que se dan hacia dentro y hacia fuera, sus implicaciones en y desde las experiencias locales que encontramos en nuestra ciudad, y que serán motivo de un trabajo de investigación más amplio, posiblemente en el contexto de la tesis.

Pretendemos explorar para conocer lo que otras personas que han participado y/o trabajado en movimientos sociales, que han reflexionado y escrito sobre estos pueden enseñarnos sobre la realidad interna, las potencialidades formativas que generan hacia dentro y hacia fuera, así como la utilidad que estos procesos tienen para la formación de futuros profesionales en la acción social y educativa.

Definiendo un marco metodológico y filosófico en el proceso de investigación.

La búsqueda de un **modo de investigar**, *de vivir y educar desde una actitud investigadora*, implica darnos tiempo, para preguntar y preguntarnos, para respondernos y responder, para provocar y provocarnos, para apoyar y apoyarnos, decididamente incorporamos la pregunta como íntima compañera de viaje que provoca vida, desaprendamos todos los hábitos y rutinas que nos impiden vivir, como la prisa, el correr como dinámica que paraliza más que provocar, la afirmación rotunda que nos ciega con el árbol de la verdad el poder ver el resto del bosque, como sigue diciendo César Muñoz, “desaprendamos la actitud de no parar de hablar, de no callar, de no autoofrecernos periódicos y súper creativos, súper reflexivos, espacios vacíos, espacios

de silencios, generadores de preguntas.”³ Un marco metodológico, desde donde profundizamos en la importancia de las preguntas, los silencios y las respuestas como modo de trabajar las técnicas, y como propia actitud y habilidad para investigar y educar.

Nos planteamos la investigación como un proceso de colectivización, donde el investigador en soledad, una soledad necesaria, buscada en las dimensiones espacio temporales de nuestra vida cotidiana, como profesional y persona, que se implica en el trabajo en, desde y con los movimientos sociales, donde su papel de sistematizador se torna en el de traductor y destilador de una realidad que analiza e interpreta manejando otras claves procedentes del conocimiento científico, que nos sirven para revalorizar y transferir este conocimiento cotidiano a otro nivel de interpretación y complejidad en relación con el conocimiento escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se construyen desde las ciencias sociales en los diferentes sistemas educativos. Como explica María Duyos en su proyecto y propuesta de participación política, “Espacio Vacío”: “La investigación que se detiene y se recrea en un punto concreto de la realidad, pensándola, interrogándola, disecándola; y la cotidianidad que es realidad y la vive o la cuestiona desde parámetros mucho más espontáneos, lúdicos...”⁴

Un enfoque de investigación acción que pretende combinar el carácter reflexivo y analítico con el propositivo desde dentro de los movimientos sociales, puesto que nuestra implicación cotidiana en los espacios de formación y participación nos hace estar cercanos a todos los procesos que a lo largo del trabajo se van presentando, y por otro lado interesad@s y comprometidos con el desarrollo de los movimientos sociales en nuestra sociedad.

³ Muñoz, C. (2.003): Vivir, educar: desde la seducción, el amor y la pasión, Barcelona, ob., cit., pág. 268.

⁴ Citado en Muñoz, C. (2.002): Vivir, educar: desde la seducción, el amor y la pasión, ob., cit., pág. 406.

“Pensar y actuar, y pensar sobre esta práctica para seguir actuando, aprender reflexionando sobre la acción”⁵. Uniendo teoría-práctica-acción en un trinomio inseparable que nos vincule con lo territorial, con la epidermis de la vida, desde el interior de los procesos sociales. Por ello estamos en la transición entre lo que podría ser un proceso de investigación militante, en el que el investigador está vinculado con los sujetos y motivo de investigación en su acción social y educativa, y por otro lado la investigación acción participativa donde se implica de modo más directo a las personas como sujetos de investigación, y que será el enfoque elegido para posteriores trabajos de investigación en los que se realicen estudios de casos.

La investigación militante nos propone un enfoque de co-investigación en la que l@s investigadores/as emergen de los propios movimientos sociales, elaboran su propio proceso de investigación en colaboración con personas de otros colectivos e instituciones interesadas en conocer en profundidad lo que sucede en el interior de los colectivos, pero con el interés manifiesto de que les sirva a ell@s y a otras experiencias sociales.

Se trata de vincular el proceso de investigación con los intereses, perspectivas, visiones de la realidad, que las personas que participan en estos espacios poseen, para que sean ampliadas y contrastadas desde dentro y fuera, en este caso con el apoyo de la Universidad.

Hemos constatado a través de nuestra experiencia el recelo e incluso rechazo existente respecto a los procesos de investigación, por las experiencias en las que se han visto envueltos estudiantes, voluntari@s, personas asociadas, técnic@s e investigadores/as, quizás demasiado académicos, alejados de los intereses e inquietudes, en ocasiones con un enfoque científico-academicista que trataba a las personas

⁵ Navarro Badoch, J., en Muñoz, C. (2.003): Vivir, educar: desde la seducción, el amor y la pasión, ob., cit., pág. 394.

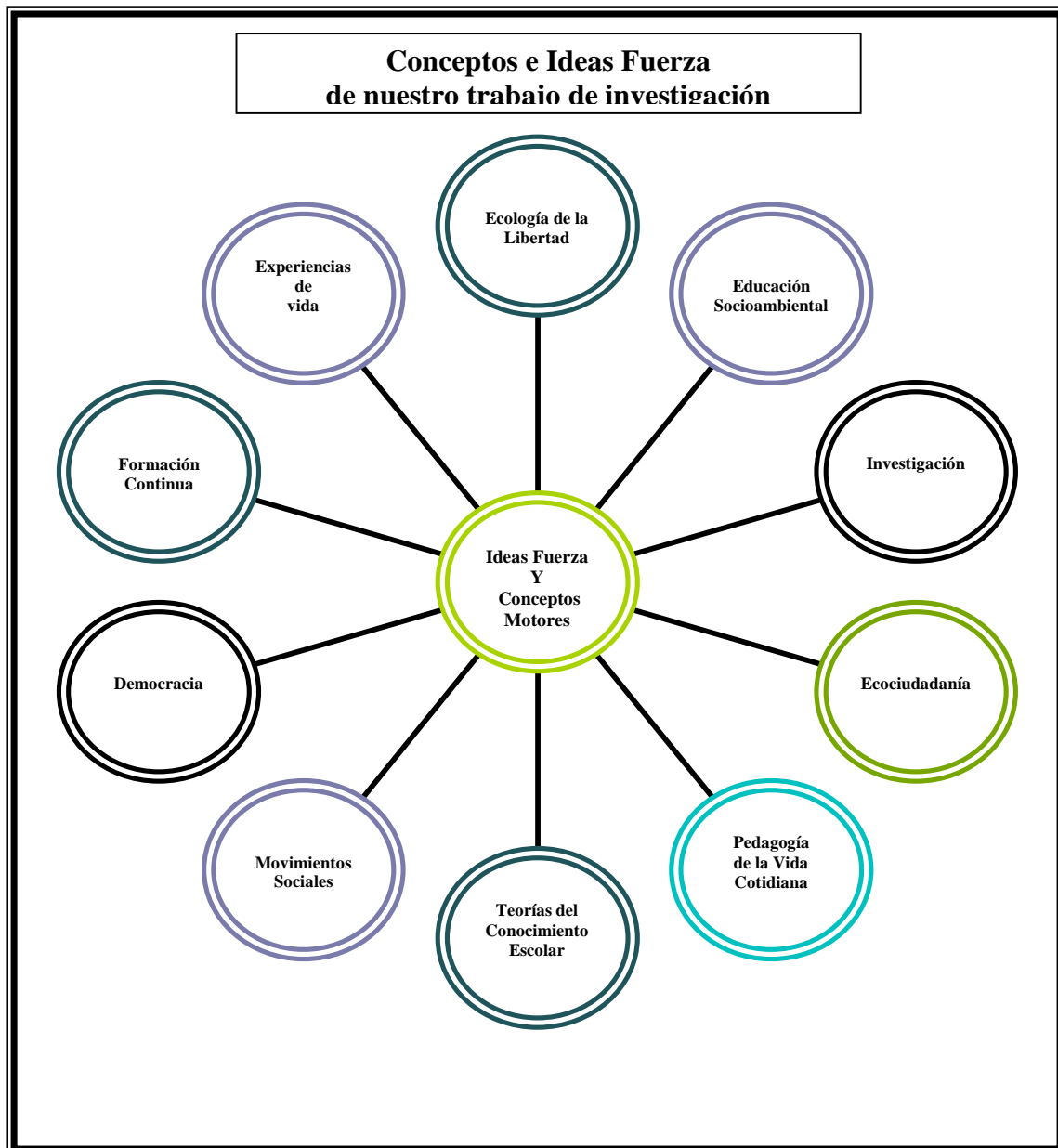
implicadas como objetos de investigación. Estas resistencias se relacionan con distintos supuestos de investigación los de “las ciencias que ayudaban a una mejor organización del mando y de la explotación, de los mecanismos de captura de los saberes menores (...) por parte de las agencias encargadas de garantizar la gobernabilidad (...) de las formas ideológicas e icónicas del saber supuestamente <<revolucionario>> y de las posibles derivas intelectualistas e idealistas de saberes en principio nacidos en el seno de los propios movimientos.”⁶

Si volvemos la mirada sobre la metodología utilizada en la “pedagogía de la vida cotidiana” César Muñoz nos lo plantea a través del Desde/Con, la importancia de trabajar y hacer desde el otr@, mirando con sus ojos, con el apoyo de otras personas que tienen experiencias, en este caso relacionadas con la investigación, con nuestro asesoramiento comprometido para mejorar las situaciones y contextos en que actúan estos conjuntos de acción en que se convierten los movimientos sociales.

Hemos tratado de abordar los movimientos sociales desde una doble perspectiva: la existencial y la de la acción comunitaria, ya que la implementación de ambas nos proporciona una comprensión más compleja de las realidades educativas vividas por las personas a nivel individual y colectivo.

En este trabajo hemos abordado una serie de ideas fuerza que nos han posibilitado un análisis en profundidad del motivo de estudio, a partir de los cuales producir un conocimiento comprometido con la transformación social. Que nos parece importante traer a colación, aunque sea a nivel de contenidos sobre los que hemos trabajado en el proyecto de investigación, ya que pueden aclarar a nivel metodológico y filosófico nuestra praxis investigadora.

⁶ Revista Derive Appodi, Precarias a la deriva, (y otros colectivos) (2.004): Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia, Madrid, Edit. Traficantes de Sueños, pág. 13.



Algunas conclusiones y muchos espacios en blanco.

Existen bastantes argumentos desde la documentación consultada y el análisis del contenido de las entrevistas, para confirmar la existencia unos cambios significativos en personas que participan y/o trabajan en movimientos sociales que dan lugar a procesos de formación continua que surgen y emergen de los movimientos sociales, incorporando a personas inicialmente ajenas a los colectivos o entidades donde se producen y estando centrados en la resolución de conflictos socioambientales.

Existen controversias sobre si algunas habilidades y valores que se ponen en uso en los movimientos sociales, pueden tener relación con otros espacios de socialización primigenios, como la familia y la escuela, el grupo de iguales y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, produciendo esto un continuo en el desarrollo de la persona que tiene que ver con escenarios y contextos donde se hacen presentes estas habilidades y valores, siendo este el caso de los movimientos sociales que ciertamente refuerzan y apoyan la presencia de estas habilidades sociales y valores pro-sociales.

En esta misma línea aunque existen certezas de que se elaboran contenidos a partir del análisis y resolución de los conflictos socioambientales desde los movimientos sociales, y que estos tienen un carácter más transdisciplinar e integrado que los conocimientos escolares y científico-académicos, parece existir una controversia importante sobre si estos conjuntos de acción generan “saberes” o construyen “conocimientos” en el sentido más científico. Que nos podría llevar a establecer procesos de investigación social y educativa con un carácter militante o de co-investigación.

En el mismo sentido planteamos que puede ser útil conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje que se elaboran desde los movimientos sociales en contextos de educación no formal, para caracterizarlos, relacionarlos con los desarrollos cognitivos, procedimentales y actitudinales que parecen producir y contrastarlos con los modelos educativos de carácter escolar.

Podemos llegar a la conclusión de que estos espacios, procesos y acciones sociales y educativas de carácter no formal e informal, constituyen por si mismo oportunidades de construcción de ciudadanía sustantiva, entendiendo ésta como la oportunidad de disfrutar de derechos, libertades y oportunidades de hacer plena la calidad de vida, desde la participación, el criterio ético-político, la legitimidad para

tomar decisiones en el ámbito público y privado, y el reequilibrio sustentable de la comunidad.

Parecen existir certezas de que el hecho de trabajar entorno a conflictos socioambientales y propuestas de trabajo vinculadas a estos, implica un grado mayor de significatividad, motivación e interés por parte de las personas hacia los contenidos, siendo deseable que el conocimiento integrado esté íntimamente relacionado con estos, y siendo el mejor contexto los movimientos sociales.

Se hace necesaria una implementación entre los procesos educativos y de formación profesional que se construyen en la Universidad desde un enfoque más científico-academicista, y los procesos de formación continua que se construyen en los movimientos sociales, de modo que los saberes populares o sociales y los profesionales, puedan ser traducidos y sistematizados para convertirse en conocimiento cotidiano y profesional.

Puede resultar interesante el poner en valor todos estos procesos de formación continua a través de compromisos institucionales en el ámbito universitario, para generar propuestas de co-investigación e investigación militante que desde un enfoque de investigación acción participativa potencien el conocimiento, el aprovechamiento educativo y la revalorización de las praxis sociales y educativas que se generan en el ámbito de lo social por los conjuntos de acción.

La consolidación de un metaconocimiento que nos sirva de orientación y apoyo en nuestra tarea profesional y vida personal, generado a partir de conocimientos integrados a distintos niveles por el conocimiento cotidiano, profesional, escolar y científico-académico, y que responda a las dimensiones cognitivas, procedimentales, y actitudinales, se hace necesario construirlo desde la implementación y la complementariedad de la universidad y la sociedad.

En esta misma línea nos planteamos que sería deseable realizar un análisis de la realidad en profundidad que nos permitiese revisar el perfil profesional del Pedagogo Social en relación con la Pedagogía Social, en el ámbito de la Facultad de Ciencias de la Educación, para generar un Proyecto Curricular Alternativo que permitiese afianzar y fortalecer la figura del Pedagogo Social y de la propia Educación Social.

Todas estas propuestas y conclusiones están en íntima relación con la viabilidad de construir, desde una perspectiva participativa en el que intervenga toda la comunidad universitaria, un modelo educativo alternativo en el contexto universitario que teniendo en cuenta los procesos de enseñanza-aprendizaje y participación existentes, genere un Nuevo Proyecto de Facultad de Ciencias de la Educación en relación con los cambios sociales, culturales, políticos, educativos y ambientales del siglo XXI, prestando especial atención a los procesos de formación continua que se generan en los movimientos sociales, o en relación a estos, a la sociedad del conocimiento, a la construcción de una ciudadanía global y a la consolidación de la educación permanente.

Trabajar en la construcción de comunidades orgánicas interdependientes, con niveles altos de autodependencia, a partir de la dinamización de los recursos endógenos, de la potenciación de las habilidades y conocimientos de los miembros de la comunidad, en igualdad de derechos entre todos y todas, independientemente de la edad, procedencia cultural y género, partiendo de las desigualdades existentes, profundizando y potenciando la bio-diversidad cultural y girando alrededor de una democracia real, radical y cotidiana que promuevan la construcción de <<sociedades ecológicas>>.

Las democracias participativas como estrategia a poner en marcha en toda la vida pública e institucional, significan un encuentro dialógico y dialéctico entre las cuatro ciudadanía y resultan una estrategia interesante para potenciar el protagonismo

de los ciudadan@s asociados y no asociados, alumn@s y estudiantes, siempre siendo conscientes que la tensión entre acción y organización, instituyente e instituido es el motor de cambio que genera las transformaciones sociales deseables para mejorar y equilibrar la realidad existente. Siendo característico de los colectivos, asociaciones y movimientos sociales su carácter instituyente, que necesita del respeto, apoyo, promoción y fortalecimiento para que el tercer sistema, con mayores garantías de éxito, pueda constituirse en una alternativa real al Estado y el Mercado.

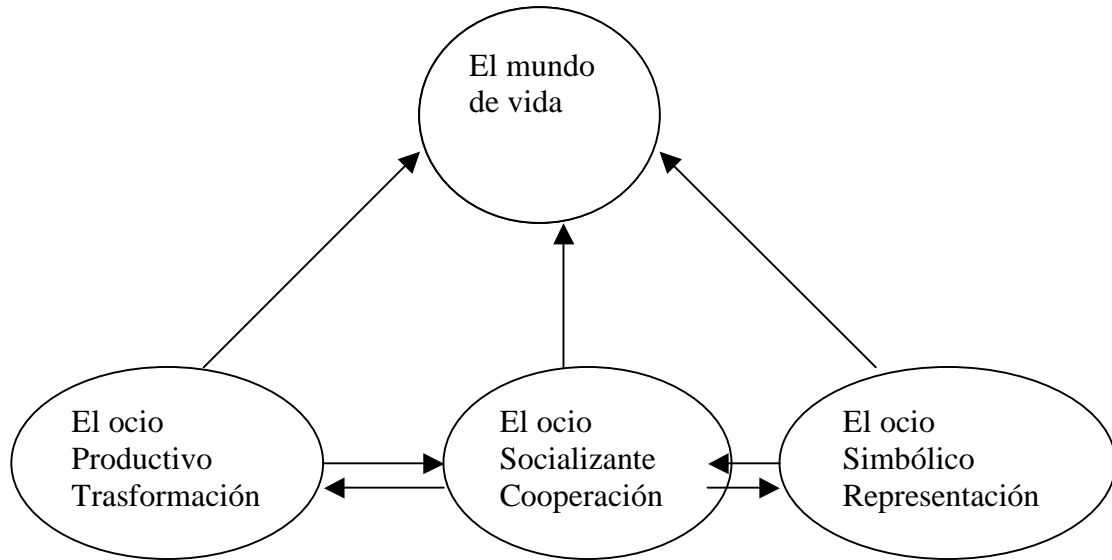
Quedando abierto el estado de la cuestión de esta investigación a seguir profundizando en el tema, a que se generen otros proyectos de investigación en un futuro cercano que puedan seguir vinculando dos espacios tan cercanos y relacionados como son la Universidad y la Sociedad, desde el papel que juegan los movimientos sociales en relación con los procesos de formación continua y la construcción de ciudadanía.

EL OCIO EN LA ESCUELA, UNA ACCIÓN POSIBILITADORA Y TRANSFORMADORA

Gonzalo Jaramillo D, Magíster en Educación. Aspirante a Doctor en Filosofía
Víctor Molina; licenciado en Educación Física. Magíster en Salud colectiva
Fernando Tabarez. Licenciado en Educación Física Aspirante a doctor en ocio
Saúl franco. Licenciado en Educación Física. Especialista en filosofía

Varios elementos se conjugan de manera propositiva en el acercamiento al modelo general que pretende posicionar el ocio como propuesta pedagógica en los centros de enseñanza de la básica en la ciudad de Medellín. Esta propuesta desde su enunciación teórica y práctica se desarrolla en tres grandes fases a saber: una de enunciación teórico – conceptual que fundamenta el ocio desde una perspectiva social y humana; dos, el estado del arte del ocio en la escuela, y tres, la configuración de un modelo de praxis pedagógica para el ocio liberador; que pretende consolidarse como ruta en abierta confrontación con la ruta alienada.

El ocio como práctica social liberadora, se materializa de manera significativa en el interjuego entre los mundos del ocio productivo, del ocio social, y del ocio simbólico, situación que provoca un entramado de acciones concientes.



El ocio productivo sitúa a al individuo en una consideración transformadora al materializarse como algo positivo, pues desata y se encuentra en él valor y satisfacción a partir de los resultados obtenidos. El ocio social, abre el ocio a un entramado de afectaciones, de intercambios, de acciones, generando respuestas de lo otro y de los otros en beneficio del interés particular al colectivo. El ocio simbólico se lega, no como algo dado, pues está soportado sobre una fuerte carga de acción creativa, lo que le otorga mayor sentido a aquello que se hace. Es desde este entramado que el ocio, adquiere su carácter de juicio y de gusto, pues en palabras de Gadamer¹ el gusto describe un ideal de humanidad autentica, que al separarse críticamente del dogmatismo de la escuela, adquiere por tanto una valoración más moral que estética, pues esta matizado de manera entrañable por el discernimiento sensible, que en el acto formativo y través de su gusto pone al hombre en su punto, “...Esto es aquel que alcanza en todas las cosas de la vida y de la sociedad la justa libertad de la distancia, de modo que sepa distinguir y elegir con superioridad con conciencia”².

¹ Gadamer. G. Verdad y Método I . Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica. Ediciones Sígueme Salamanca. 1975. Pg.66

² Opcit. Pg. 67

Es decir el gusto es una capacidad de conocer, de juicio reflexivo que comprende en lo individual lo general y por ello en asocio con la capacidad de juicio se convierten en la capacidad de juzgar lo individual con referencia a un todo.

Operado así el ocio, en su ideal de humanización es como adquiere una connotación de Ocio integral, aquel dado para el mundo de la vida, pues al afianzarse en el ser humano desde su visión productiva, cooperada y simbólica le permite al ser humano abrirse en un mar de sensaciones, afectos y desafectos ya que su doble articulación de juicio y de gusto lo convierten en una actividad humana posibilitadora de aceptación de ética.

Pero, ¿Como representarla? A partir de la movilidad social formativa. Esta movilidad, que se concreta en una Unidad Epocal, entendida como: “El conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos en interacción dialéctica con sus contrarios, en la búsqueda de la plenitud”.³

Entenderíamos además, que ella exige, lo que Freiere llama una visión crítica y dinámica que favorezca el descubrimiento, la desmitificación de aquello que nos imposibilita, en este caso del ocio entendido como mercancía, un ocio mediado por el mercado y que más que potenciar el desarrollo humano, tiene como objetivo el acrecentamiento del capital. En palabras de Mascarenhas: “asistimos a una *refuncionalización* del ocio dada por su subsunción a forma de mercancía. Su antiguo valor y utilidad sociales, propugnados como verdad y enormemente difundidos en las décadas anteriores como fuerza auxiliar para a producción y reproducción de la fuerza

³ Freire, Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI. México 1970. Pg 166

de trabajo, pasan a subordinarse a intereses económicos de una heterogénea y creciente industria del ocio..⁴.

Deberíamos anteponer, el ocio liberador, entendido como aquella práctica de libertad, que promueve el ejercicio de la ciudadanía y reivindica su condición de derecho social para cualificar las condiciones de vida de la sociedad y por tanto, superando las miradas que lo conciben como monopolio o instrumento de quienes detentan el poder, es decir, el ocio en condición de “Situación Limite”, lo que demandaría en el sujeto que se forma, un nuevo reconocimiento que encuentra en el percibido y destacado de su acción la expresión de posibilidad y de posibilitante. La acción que en el ocio le permitiría ser más porque aun no es, pero que al percibirse como posible y necesaria, se traduce de manera conciente en ocio liberador, ocio que en condición de acción abre el camino y a la vez, describe la ruta limite que provoca y se percibe como crítica, desencadenando de esta manera un quehacer conciente transitivo que provoca una cadena cíclica de acciones cada vez más abarcantes.

Estas acciones abarcantes son condicionantes que en la escuela permiten el interjuego de un mundo abierto para que florezcan nuevas representaciones, valoraciones e interacciones de un sujeto que madura en su contexto como sujeto productivo y productor de un homo ludens, sapiens, locus y faber.

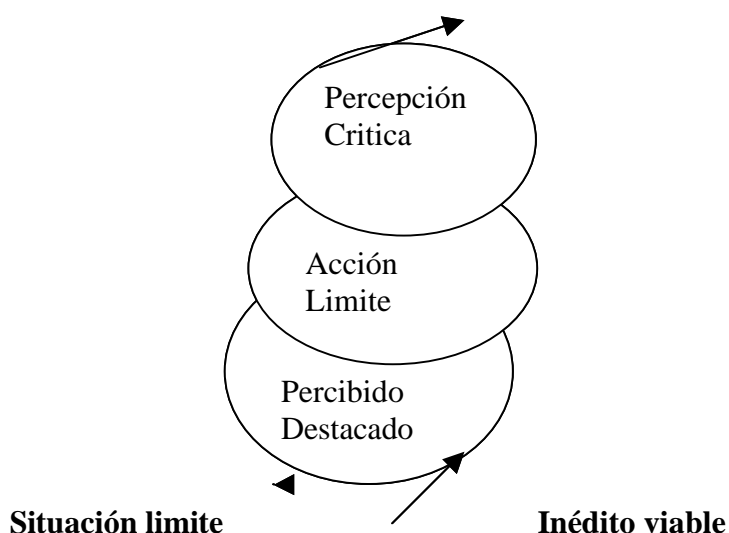
El Ocio liberador, encuentra en la propuesta Freiriana de Unidad Epocal, de hombre mundo, un derrotero interpretativo para afianzar la búsqueda que movilice los intereses y necesidades colectivas desde una opción de mundo de la vida. Mundo de vida que como opción fáctica sea posibilitador de aquellos referentes que le permitan al ocio en

⁴ MASCARENHAS, F., Entre el ocio y el negocio. Tesis acerca de la anatomía el ocio. Tesis de doctorado. Universidad Estatal de Campinas. Sao Paulo. 2005

condición y elección, reconocerse como quehacer consciente y consistente, percibido y destacado.

Este reto, que por lo demás, permite abordar el sentido de las prácticas humanas en una perspectiva de desarrollo y para el desarrollo, se concreta de manera cotidiana en el acto de concienciación (de acción reflexiva) en la escuela, como acto posibilitador, mediante el cual, el proceso de objetivación permite que una condición dada, el Ocio, se establezca desde una postura pedagógica, que se encuentra en la capacidad crítica y reflexiva del sujeto que se forma, para interpretar e interpretarse desde una nueva perspectiva de mundo. Si entendemos por formativo aquella condición del hombre que le permite desde su estado abierto al mundo, de ser arrojado, elevarse por si mismo y de si mismo a lo extraño, a lo propio y familiar en un sentido de retorno, que a través del lenguaje le permite asumir su propia vida. Entenderíamos que: en este caso, el ocio como práctica socialmente humana, adquiriría una condición de transformación.

Ocio liberador

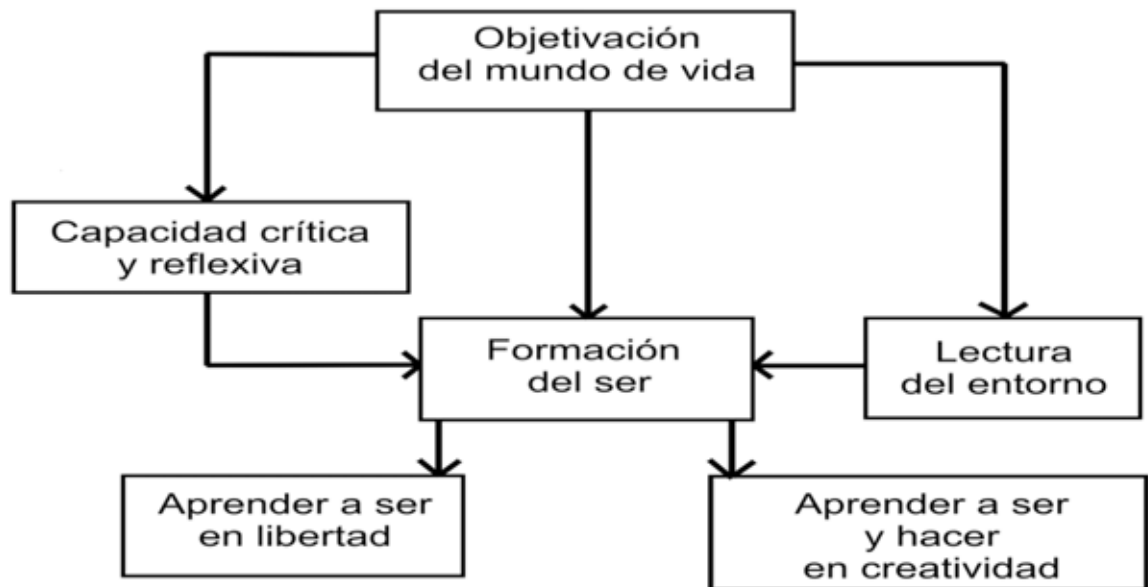


Esta cadena de acontecimientos será el norte que se antepone como el inédito viable, entendiendo este, como la posibilitación de lo imaginado y pensado como colectivo, que

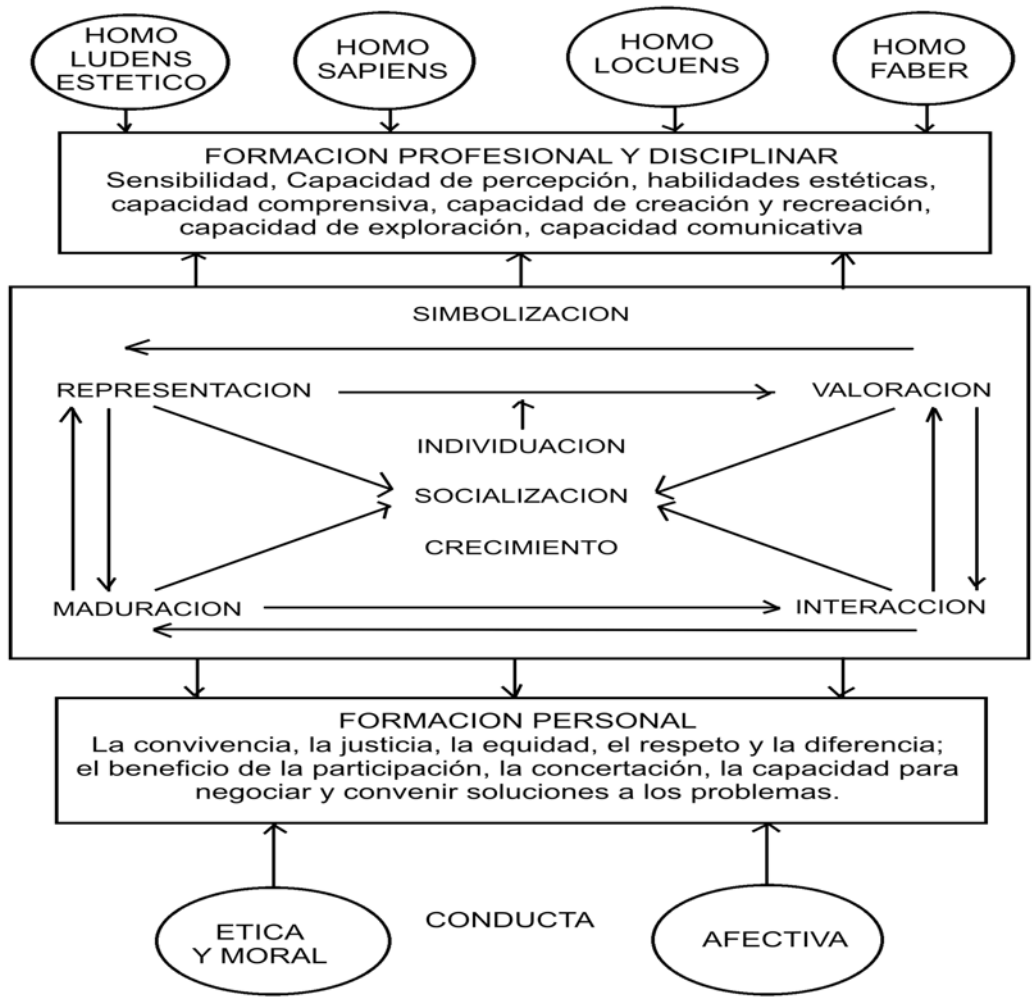
se concreta en la teoría y en la práctica. El "*inédito viable*" como un futuro deseado que en condiciones de posibilidad se establece a partir del presente. "El inédito viable" constituye la categoría metafórica central que articula y sintetiza la propuesta utópica, anticipándose a un mañana que se sueña y que tiene en el hoy su concreción.

El inédito social viable es un recurso que se mueve en el terreno de lo imaginado, que se proyecta al futuro posible y que permite la reconstrucción y construcción del presente. "No tener esperanza paraliza, desmoviliza, pues si no tienes futuro lo único que te queda es la repetición del presente, no hay fuerza para un embate creador ante un mundo de modernidad que niega la vida, que sólo ofrece perspectivas de miseria y de discriminación de hombres y mujeres. El mundo de la esperanza es la negación de todo esto a partir de la utopía. Los hombres se construyen como sujetos actuantes de cara a lo inédito viable, a partir de tener un sueño, que mueve a la inserción transformadora que es una concepción dinámica de la historia, que viendo sus múltiples posibilidades busca concretar la vía más humana, la que contribuye a la liberación y descoloniza la mente del oprimido de la presencia interna del opresor. El oprimido tiene que expulsar al dominador de su interior y entonces puede pronunciar su palabra y transformar el mundo. El hacer, la praxis entonces ya no es mera repetición, serialidad o reproducción del mundo sino transformación, acción creadora".⁵

⁵ En: Abriendo veredas. Las iniciativas sociales de las redes de organizaciones civiles de promoción del desarrollo. Dr. Rafael Reygadas Robles
Ghttp://www.vinculando.org/sociedadcivil/abriendo_veredas/index.html



La concreción de esta utopía requiere de la acción educativa a través de la cual el educando puede admirar su mundo y no verlo como necesario, sino como histórico; para ello se requiere abrir un panorama amplio de todo lo que hay en el fondo de la conciencia del educando - que es a su vez educador -, destacar nuevos perceptibles que le permitan organizar el mundo, su mundo, de otra manera, relevando nuevas posibilidades de estar-en-el mundo. Gracias al apoyo de la acción educativa que permite considerar e historizar los problemas en su contexto, en sus causalidades, y en sus sueños de libertad, es posible partir de ahí y pasar a la acción transformadora de la realidad, que en adelante será vista como histórica y articuladora de la palabra y de la acción humana. Obviamente que la acción, consciente de y en el mundo histórico, tendrá que establecer las mediaciones necesarias de conformidad con las fuerzas y los niveles de organización que se vayan desarrollando



V Encuentro Internacional Fórum Paulo Freire
Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo
paradigma de vida
Valencia, del 12 al 15 de Septiembre de 2006

Cartografías de viaje para un pensamiento irreverente.
Posibilidades de la pedagogía freireana para el desarrollo de una
teoría sociocultural del aprendizaje

Por: Eduardo Fernández Rodríguez. Facultad de Pedagogía. Universidad de Oviedo

Resumen

En este trabajo se intenta reflexionar acerca de las posibilidades de la metodología freireana para diseñar y desarrollar propuestas de formación en el ámbito de la educación formal e informal, la formación profesional o la formación ciudadana. En la primera parte, se explican las principales diferencias de la pedagogía de Freire, en lo que se refiere a su concepción respecto al aprendizaje, con otras teorías del aprendizaje, como son las teorías externalistas o las mediacionales. En la segunda parte, se trata de analizar la metodología no tanto en sus aspectos teórico – didácticos, sino en lo concerniente a las implicaciones históricas, subjetivas y educativas. Sólo entendiendo las relaciones que se establecen entre ambas esferas (la teórica – didáctica como la histórico – política) podemos realmente entender las posibilidades (aún no del todo pensadas) de la pedagogía conscientizadora para la consecución de una sociedad contra – hegemónica.

Abstract

In this work it is tried to reflect about the possibilities of the freireana methodology to design and to develop proposals of formation in the scope of the formal and informal education, the professional formation or the citizen formation. In the first part, the main differences of pedagogy of Freire are explained, in which it talks about to his conception with respect to the learning, with other theories of the learning, as they are the externalistas theories or the mediacionales. In the second part, one is to not as much analyze the methodology in his aspects theoretical - didactic, but as for the historical, subjective and educative implications. Only understanding the relations that settle down between both spheres (the theoretics - didactic as the historical one - political) we can really understand the possibilities (not yet absolutely thought) of pedagogy conscientizadora for the attainment of a society against - hegemonic.

Palabras claves

Pedagogía crítica, Teorías del aprendizaje, Teorías socioculturales, Investigación Participativa, Poscolonialismo, Subalternidad

Keywords

Critical Pedagogy, Theories of the learning, Sociocultural Theories, Participative Research, Poscolonialism, Subaltern Pedagogy, Paulo Freire

Dirección de contacto: Calle Aniceto Sela s/n Facultad de Pedagogía (despacho 238) 33005 Oviedo (Asturias)

Teléfono: 985103231

E – mail: clarineche@mixmail.com; efr75@hotmail.com

Área de investigación: Formación Profesional, Formación inicial de Profesionales de la Educación, Análisis Político del Discurso sobre la Formación Profesional, Investigación – Acción, Enseñanza freireana, Educación Popular, Teorías Postestructurales del currículum, Teoría literaria, alfabetización audiovisual, alfabetización de adultos

INTRODUCCIÓN

Creo que presentar a Freire hoy en estas líneas tiene como primera necesidad la de someter a revisión, pensar o reflexionar nuestro estar como educadoras y educadores sociales. Cada una de las cuestiones que aquí se

plantean deben ser entendidas como operaciones intelectuales que requieren de unos tiempos y que (espero) puedan transformarse en armas políticas, tanto por el deseo de que reaviven discursos acallados (la investigación participativa, la propuesta de alfabetización freireana, las metodologías dialécticas de educación popular, etc.) como por la necesidad de articular ideas dispersas que vienen tanto del campo de la intervención comunitaria como de la investigación social desarrollada por movimientos sociales contrahegemónicos.

¿Por qué Freire? Quizás por una necesidad sentida hace mucho tiempo de reescribir continuamente mi propia historia y la historia de nuestras colectividades. Quizás porque tengo la convicción de que la obra/propuesta de Freire es increíblemente una de las grandes desconocidas del panorama curricular en el estado español: muy prolijo en modas constructivistas, sumiso al vendaval de la enseñanza en competencias (por venir...próximamente en las carteleras de las guías académicas y propuestas docentes del mercado educativo), nostálgico de una escuela activa que siempre ha hecho buenas migas con el sistema capitalista, y con una gran desmemoria respecto a las limitaciones de la enseñanza racionalista y las pedagogías libertarias (la tiranía de los saberes científicos frente a los saberes populares, la idea de que poseído un saber ilustrado, cierto, verdadero, nos opondríamos al poder...último aviso para aquellos y aquellas que añoran la república: la república se hace hoy, se hace todos los días, en nuestros hogares, en nuestras relaciones, en nuestros ámbitos de trabajo...el nuevo orden se construye dentro del viejo...la república es un acto no un estado..el día que la tengamos pereceremos)

Les planteo, entonces, releer a Freire, no tanto para decir lo que ya dijo (que por cierto, no estaría mal) sino para situarlo, confrontarlo, traicionarlo, tratarlo sin ningún tipo de reverencia. No pretendo un compromiso esencialista con Paulo Freire, no quiero hacer una “capillita del abuelo Freire”. Pienso más bien que este espacio de diálogo que voy a establecer permite poner en entredicho algunos de los discursos que la Pedagogía Crítica aún mantiene, y para eso me voy a servir de una obra que, al menos en lo que a mí respecta, siempre se ha mantenido lejos de modas y etiquetas, Freire es para muchas hoy un “pensador activo y un activista reflexivo de los límites, un soñador de otras posibilidades de vida, un ser humano en la esperanza y no en la cínica resignación tan manida por discursos posmodernos de derecha o por académicos progresistas de “corto alcance”.

Creo que el pensamiento de Freire ha estado colonizado durante estos últimos años (se le mal usa para justificar propuestas de alfabetización pseudo – participativas, se le glosa hasta la náusea para legitimar que también quien le cita pertenece al “olimpio de la crítica”) pero las cosas están empezando a cambiar: feministas radicales, militantes sociales de base, movimientos por los derechos de la tierra, pensamientos indigenistas, etc., lo han recreado (y en buena medida, llevado a nuevas posibilidades de acción)...hoy muchos de esos grupos han dignificado con sus prácticas palabras que en Freire ocupaban un lugar central: política, sufrimiento, riesgo, coraje, sueño, amor, dignidad, esperanza, emancipación.

Una última cuestión, si como dice Alain Badiou “fracasar es no interrumpir un estado dado de certidumbre”, este artículo es una llamada a un pensamiento que ponga en entredicho nuestras certezas en educación social, nuestro pensamiento seguro y arrogante sobre lo que es el mundo, lo que necesita saber un profesional de la educación, espero que después de la lectura de este artículo no oiga cosas como las que (irresponsable e hipócritamente) tuve que oír en muchas ocasiones en torno a las propuestas de alfabetización radical: “esto sirve para el Tercer Mundo”, “Freire ...el problema es que no tiene epistemología”, “es demasiado costoso llevarlo a cabo”. Creo, por tanto, que mi intención (confesable) con estas líneas es poner en entredicho las seguridades con las que hacemos y pensamos nuestra práctica educativa...buena travesía.

FREIRE Y LAS TEORÍAS SOCIOCULTURALES DE LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA

Para comenzar, voy a señalar algunos alejamientos entre la enseñanza freireana y otras metodologías didácticas que, tanto desde un punto de vista teórico como metateórico, presentan grandes diferencias con la pedagogía de Paulo Freire.

Ruptura con las teorías externalistas de la comunicación didáctica y las metodologías didácticas asociadas con ellas

Las teorías externalistas conciben la comunicación didáctica como un proceso ciego de estímulos y respuestas, provocado y determinado por condiciones externas, ignorando la intervención mediadora de la conciencia – individuo. En lo que respecta a sus concepciones ontológicas dichas teorías consideran que el conocimiento, lo que debemos saber, lo que podemos llegar a ser se construye fuera del sujeto, con independencia del mismo.

Desde posiciones más conservadoras o de reproducción del status quo, la enseñanza basada en competencias plantearía que hay una cultura (la del mercado) que es la que conforma la conciencia. Por tanto, debemos socializar al educando en esta cultura empresarial que es flexible y cambiante según la marcha y necesidades del sistema económico. Tampoco la situación se nos vuelve más tranquilizadora desde una perspectiva más crítica. En esta línea nos encontraríamos con pedagogías de índole humanística, libertaria o antiautoritaria, que señalarían que hay una cultura crítica, emancipadora, de clase, no alienada ni cosificada por la razón instrumental, que debemos transmitir a fin de superar al ser humano de la falsa conciencia o la superstición. Para Freire este tipo de pedagogías desarrollan una educación bancaria, elitista, en la que el educador ya sabe a priori lo que tiene que enseñar. Desde la enseñanza humanista – libertaria o antiautoritaria la educación es una imposición o una donación¹ (1969: 107).

Ruptura con las teorías medicionales de la comunicación didáctica y las metodologías didácticas asociadas con ellas

Las teorías mediacionales consideran que en todo aprendizaje intervienen las características de la estructura interna de la mente. El aprendizaje sería un proceso de conocimiento en el que las condiciones externas actúan mediadas por las internas. Su preocupación fundamental es cómo se van construyendo las estructuras internas condicionadas por el medio externo. Desde un punto de vista ontológico nos encontraríamos con una perspectiva que entiende que la educación no es más que el proceso sistemático e intencional de desarrollar lo que ya está en la propia naturaleza del ser humano.

La enseñanza como cambio conceptual, el aprendizaje significativo, el constructivismo pedagógico, en una línea de reproducción social, no son más que formas de incorporar los productos culturales ya establecidos a partir del reconocimiento de que existen modos universales en que los seres humanos, desarrollamos nuestra concienciaⁱⁱ, realizamos nuestras lecturas del mundoⁱⁱⁱ.

Lejos de ser una educación liberadora al considerar al sujeto en los procesos de enseñanza – aprendizaje, la enseñanza constructivista constituye toda una suerte de pedagogías invisibles que enfatizan la autonomía del sujeto, su control en los procesos de enseñanza – aprendizaje, estableciéndose como un nuevo sistema de control, una nueva “tecnología del yo” (Foucault, 199) a través de la cual el neoliberalismo ha desplazado los procesos de gubernamentalización social del Estado a los propios individuos (Silva, 1999^a: 56 – 61)^{iv}.

Podríamos decir siguiendo a Gadotti (2001: 214) que Freire, al considerar la posibilidad y el derecho al cambio, al generar una enseñanza consciente de sus relaciones de y con el poder, se aleja de todos estos planteamientos constructivistas reproductores del sistema social y escasamente liberadores^v:

Si nos vamos hacia posiciones más críticas respecto al sistema social tampoco salimos de esa concepción individualista, no transformadora. Para la escuela moderna y la pedagogía asociada a ella, el sujeto debe participar en la construcción del conocimiento, la escuela debe favorecer su curiosidad y no dejar que el sistema social le corrompa. El problema de la pedagogía de la Escuela Nueva es que acaba siendo inmovilizadora, transferidora de contenidos considerados indispensables, y reproductora del sistema hegemónico^{vi}.

Por otro lado, los movimientos de escuelas democráticas, en su mayor parte, plantean la necesidad de recuperar el carácter democrático de la educación a través del ejercicio racional y científico en el desarrollo de los conocimientos^{vii}. En su deseo – inspirado en la filosofía pragmática de John Dewey o la teoría de la acción comunicativa del filósofo alemán Jürgen Habermas – de que las instituciones sociales recuperen un funcionamiento democrático, olvidan o ignoran que la democracia siempre es un movimiento nunca una posición estática (Serra, 1996: 27): “La democracia está siempre por hacerse, la democracia no es un estado sino un acto. La democracia en sí no

existe (...) lo que existe es el esfuerzo de los hombres por hacerla posible. Si la democracia es un esfuerzo, un acto, cuando lo abandonamos lo perdemos”.

Freire y las teorías socioculturales de la comunicación didáctica

Freire se aleja de todos estos planteamientos anteriormente citados, siendo un genuino representante de lo que se puede entender como teorías socioculturales de la comunicación didáctica (Cascante, 1998: 331). Las teorías socioculturales conciben la conciencia, la subjetividad no como reflejo de acontecimientos externos (sean los imperativos del mercado, la razón instrumental o la cultura moderna – humanista de los grandes pensadores) ni como un espejo de las estructuras internas que preexisten a los individuos. Para las teorías socioculturales nuestra subjetividad se forma en un proceso dialéctico, en el que los procesos identitarios sólo pueden ser entendidos como creados por estructuras sociales más amplias que los condicionan sin llegar a determinarlos.

Desde una concepción materialista dialéctica de la historia la pedagogía freiriana aboga por un cambio estructural del sistema (políticas macroeconómicas que favorezcan el trabajo de tiempo completo y el apoyo garantizado del sector público por las escuelas públicas, los derechos laborales globales, un desarrollo sostenible, la protección del ambiente y el crecimiento de movimientos populares en pro de los cambios sociales y económicos) todo ello a partir de percibir el presente como historia y como acción de los seres humanos sobre la realidad social.

La comunicación didáctica desde esta perspectiva entiende que, en los procesos de enseñanza – aprendizaje debemos considerar la división social de la cultura y de la conciencia, fruto de procesos de conformación hegemónicos, a fin de poder establecer metodologías de trabajo que no reproduzcan o privilegien el discurso, los conocimientos y estructuras sociales hegemónicas y totalitarias

Las metodologías didácticas relacionadas con la pedagogía sociopolítica de Paulo Freire asumen el carácter histórico de nuestras acciones, la creación de significados que unas veces reproducen la cultura dominante y, en otras ocasiones se resisten a ella, provocando nuevas formas culturales no hegemónicas. Pero a la vez, también entiende que las categorías culturales, los saberes que se nos presentan deben ponerse en cuestión, dada su vinculación con el sistema hegemónico. La educación debe ser, entonces, un “salir del sentido común” con el que percibimos tanto nuestros lenguajes y pensamientos como nuestras acciones, un poner permanentemente en entredicho tanto la cultura como nuestra subjetividad (Fernández, 2004: 4)

La metodología de educación conscientizadora de Freire, a mi juicio, puede consolidarse como un proyecto cultural transformador porque en lo que se refiere a las cuestiones didácticas (Fernández, 2003: 84): (i) se aleja del reduccionismo psicológico respecto a los procesos de e – a: la conciencia se forma a la luz de múltiples procesos que son explicados desde diferentes conocimientos, saberes y disciplinas; (ii) considera que la apropiación cultural,

la educación no es una mera selección de un stock cultural – ya definido previamente – en el que el individuo se debe sumergir. La pedagogía freireana se abre a un diálogo de saberes a partir del cual establecer procesos contrahegemónicos respecto a los regímenes de verdad establecidos^{viii}; (iii) entiende la acción de forma estratégica, de tal forma que desarrolla una conciencia reflexiva, un pensamiento que analice no sólo como hacemos las cosas, sino cómo pensamos que hacemos las cosas, nuestras propias “miradas” sobre la realidad. Elementos que deben ser considerados en el curso de nuestras acciones a fin de cuestionar si nuestras prácticas son reproductoras o no del sistema social, y en tal caso alterarlas, modificarlas o replantearlas; (iv) en definitiva, se aparta de esa concepción simplificadora de la comunicación que se articula en torno a tres elementos: emisor – mensaje – receptor^{ix}

ALGUNOS INTERROGANTES METATEÓRICOS EN LA PEDAGOGÍA FREIREANA

Crítica a la idea de “final de la historia”

Hay un rechazo de que estemos viviendo un “final de la historia”^x (esa idea de que la humanidad ya ha alcanzado una forma de sociedad que satisface sus anhelos más profundos y fundamentales – el bien ser y el bien estar – a saber: aquella que se basa en la democracia liberal y en la economía de libre mercado)

Sobre la linealidad de la historia: visión no progresista

Hay una oposición en reconocer en la historia un devenir lineal o “natural”. Contempla el desarrollo histórico como el producto del conflicto entre diseños hegemónicos y las historias locales (Mignolo, 2003). Todo proyecto histórico que se reconozca a sí mismo como teleológico (irremediable, natural, destinado) no es más que una ficción, un intento de silenciar, perjudicar, menospreciar o invisibilizar las historias de ciertos grupos sociales específicos, por parte de los relatos históricos dominantes

Falacia desarrollista del proceso de modernización

Para la pedagogía política de la educación popular la modernidad es un proceso irracional de violencia sobre el otro. Un proceso que nos muestra la cara oculta de esa supuesta “modernidad” a la que habría llegado el ser humano: el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, la mujer oprimida, la infancia y la cultura popular, todos ellos son víctimas de un acto irracional^{xixii}

Un modelo de sociedad rizomática

La sociedad no se estructura en función de instancias últimas que organizan las luchas o los saberes. En el modelo de la educación problematizadora no hay centro ni origen (si bien hay un énfasis en los procesos de dominación estructural – económicos) sino, más bien, multitud de espacios sociales en los que se establecen procesos de dominación y de

control social (nuestros cuerpos sexuados, la cuestión de los medios de comunicación de masas y nuestros hábitos de consumo cultural, el control de los mass media, la degradación de los procesos democráticos, la feminización de la pobreza, etc.)

Un radicalismo crítico, progresista y posmodernamente de oposición

Los planteamientos de la pedagogía freireana suponen un radicalismo crítico, posmodernamente radical que supere, por un lado, los sectarismos basados en verdades universales y únicas y, por el otro, las acomodaciones “pragmáticas” a los hechos, como si éstos se hubieran vuelto inmutables. En este sentido, es conveniente distinguir lo que Freire llama prácticas posmodernas de izquierda y prácticas posmodernas de derecha (Freire, 1999: 189). Freire critica en ésta última su insistencia en una sociedad sin clases sociales, sin ideología, sin historia, un tiempo que suprimió sueños y utopías.

Revalorización de conocimientos y saberes populares

Los saberes populares, tradicionales, menores, etc., no se consideran en sí mismos saberes ingenuos, mistificadores o alienados, sino que se nos muestran como espacios privilegiados para ver cómo se organizan los individuos respecto al poder, si reproducen el sistema social o, por el contrario, lo transforman. Hay en la pedagogía política concientizadora una denuncia del epistemicidio de las formas alternativas, dominadas y subyugadas del conocimiento^{xiii}

Naturaleza no esencial del ser humano

Nuestra identidad se construye en función de una serie de discursos, de aparatos materiales, de dispositivos ópticos, que son siempre históricos y contextualizados. El individuo siempre es un efecto de las tecnologías de poder que no pueden ser reducidas a cuestiones estrictamente económicas (ampliando la cuestión de la dominación a las relaciones del yo con su sexualidad, a los dispositivos ópticos del saber con los cuales nombramos y explicamos la realidad de una manera, dejando otras formas de leer el mundo al margen, etc.)

Subjetividad en movimiento (“sujeto nómada”)

El proceso de subjetivación es un proceso de ensayo que, modificando los límites que nos sujetan, busca producir modos de existencia auténticos, reconstruirnos con otras experiencias, según otro tipo de delimitación

La subjetividad es trayecto, camino, fuga, posiciones que se van modificando en función de nuestras acciones/elecciones pero, siempre, según un marco de responsabilidad respecto a los poderes – saberes establecidos que promueven la injusticia y la alienación

No hay meta a la que llegar, promesa de redención final, no hay utopía de una sociedad liberada de la dominación. El ser humano debe buscar modos

de acción que se enfrenten permanentemente a poderes – saberes establecidos y totalitarios

Ruptura con la idea de una subjetividad revolucionaria subalterna

Hay en Freire una llamada de alarma respecto al proceso de subalternización gestado por el sistema – mundo moderno/colonial, el cual funcionaría de la siguiente manera: a) configura sujetos (sea de dominación o de resistencia) que, desde la perspectiva de la hegemonía, se sitúan en una posición residual o en la sombra; b) supone un intento de conciliar algunas de las demandas de la población a través de su inclusión dentro de las políticas hegemónicas; c) en definitiva, expresa la necesidad – por parte de las narrativas hegemónicas – de evitar que la conciencia subalterna se mueva en una posición de negatividad respecto a las narrativas maestras que han configurado el sistema – mundo moderno / colonial

Debemos revisar las políticas normativas basadas en la idea del multiculturalismo como reconocimiento de identidades preexistentes que debemos respetar y preservar. Al fijar sus objetivos en el reconocimiento de la individualidad, promueven unas políticas de reconocimiento de grupos sociales ajena a la necesidad de una reestructuración profunda de las relaciones de producción y a un mundo de desigualdades materiales exacerbadas en cuanto a la renta y la propiedad, en el acceso al trabajo asalariado, la educación, la asistencia sanitaria y el tiempo de ocio, en el consumo de calorías y la exposición a la toxicidad medioambiental, y como consecuencia, en las expectativas de vida y las tasas de enfermedad y mortalidad.

Retomando lo apuntado más arriba, la educación problematizadora apuesta por líneas de acción que, si bien reconocen la hibridación cultural, el diálogo entre voces particulares y hegemónicas, mantengan una posición de negatividad radical respecto a los metarrelatos que constituyen nuestra sociedad actual. El multiculturalismo revolucionario sólo es posible en el marco de la construcción de unas políticas de articulación entre los distintos grupos sociales que funcionarían como un espacio solidario de negatividades radicales o antagónicas^{xiv}

Una educación contrahegemónica^{xv}

El modelo de educación freireana entiende que la revolución social no comienza con la toma del poder, sino que el orden nuevo se gesta, en todas sus dimensiones, en el seno del viejo orden. La educación debe ser un intento de creación del nuevo orden dentro del viejo, un nuevo orden, que por su carácter indeterminado, no es más que un orden provisional

Educación problematizadora, deconstructiva, de ruptura con las voces autoritarias

El trabajo concientizador debe poner en entredicho los sistemas de comprensión con los que “miramos” la realidad. Pretende poner en juego, en el acto de educar, una serie de discursos que circulen, por lo que es en el diálogo entre las distintas “voces” cuando se van construyendo otros puntos de vista,

cuando nos decimos de otra manera, cuando nos juzgamos de forma diferente, etc. No hay alguien que detenta la verdad y alguien que estaría equivocado, alienado^{xvi}

Una educación conscientizadora^{xvii}

La educación conscientizadora desarrolla procesos conscientizadores con las siguientes intencionalidades:

- ubicar la realidad, el mundo, la cultura, etc., dentro de discursos que le den sentido, que le otorguen significado;
- establecer un conocimiento diferente (a partir de un trabajo reflexivo) respecto a la relación ser humano – mundo;
- facilitar prácticas educativas que habiliten sujetos, individual y socialmente, en orden a operar sobre su realidad, haciéndose presentes y activos en la lucha por recuperar la propia voz, la propia historia y el futuro

Una educación crítica que desmitifique el valor neutral, verdadero y universal del conocimiento

En la pedagogía política conscientizadora hay una denuncia de la pseudoneutralidad de la práctica educativa (propia de la perspectiva neoliberal) reduciéndola a la transferencia de contenidos a los educandos a quienes no se exige que los comprendan para aprenderlos. Toda práctica educativa que vaya más allá, que evite la dicotomía lectura del mundo/lectura de la palabra, lectura del texto/lectura del contexto, pierde el aval de la pedagogía y se transforma en mera ideología, en palabra inadecuada para el momento actual, sin clases sociales, sin conflictos, sin sueños, sin utopías.

Una educación como posibilidad

La educación como posibilidad no es más que el imperativo moral de percibir en forma crítica, problematizadora las situaciones que nos rodean, descubriendo las posibilidades – cualesquiera sean los obstáculos – para la esperanza. Cualquier situación límite (la falta de participación en un barrio, las dificultades para que los miembros de un barrio puedan reflexionar sobre la situación que viven, el verticalismo en la toma de decisiones en un movimiento social o político, etc.) no debe ser percibida como una barrera, como un obstáculo insuperable, al que le adjudicamos todo el poder en la determinación del estado de las cosas. Antes al contrario, la situación límite puede percibirse en forma crítica, objetivarla como problema, convirtiéndose en un desafío para la superación^{xviii}

Sin embargo, dichas posibilidades – en tanto que indeterminadas o que escapan de lo calculado a priori – deben ser examinadas en función de los condicionantes sociohistóricos que, provisionalmente, funcionan como hegemónicos e impiden una educación liberadora. Esto nos lleva a formas de trabajo educativo que conciben la acción de forma estratégica (Cascante, 2002), en tanto que incorporan a las acciones que hacemos elementos de análisis que clarifiquen – en tanto que pretenden ser contrahegemónicos,

emancipadores – nuestros procesos de subjetivación insurgentes respecto a la sociedad neoliberal que hoy vivimos

ⁱ El problema de este tipo de enseñanzas es que a pesar de presentarse como propuestas a favor de las masas populares, acaban siendo elitistas ya que imponen su visión del mundo a los/as demás, inhabilitando su acción en la historia: “la cuestión que se plantea en la recreación de la educación, en la etapa de transición revolucionaria, no es sólo la de presentar a los educandos los contenidos programáticos de una manera competente, sino competentemente también, rehacer esos contenidos con la participación de las clases populares, superando igualmente el autoritarismo en el acto de ‘entregar’ los contenidos del educando” (Torres, 1988: 61)

ⁱⁱ Una de las fallas más profundas en el constructivismo se encuentra precisamente en aquello que es uno de sus axiomas fundamentales: el conocimiento del sujeto para tomarlo como punto de partida para la educación. Este axioma presenta una imposibilidad ontológica, ya que: “sólo podemos reconocer al otro como persona en la medida en que, en un sentido radical, él sigue siendo desconocido para nosotros: el reconocimiento, implica una ausencia de conocimiento. Un prójimo totalmente transparente y revelado ya no es una “persona”, ya no nos relacionamos con él como con otra persona: la intersubjetividad se basa en el hecho de que el otro es fenomenológicamente experimentado como “una incógnita”, como un abismo sin fondo que nunca podremos sondear” (Zizek, 1998: 259)

ⁱⁱⁱ Frente a esta concepción de constructivismo en sentido clásico existe lo que se llama constructivismo radical (Glaserfeld, Watzlawick, etc.). Esta teoría del conocimiento podemos resumirla en los siguientes aspectos: a) la actividad cognoscente es instrumental, no hay una representación “verdadera” de un mundo que existe independientemente del agente cognoscente, el acceso a la realidad tiene que ver con el mundo experiencial de quien conoce; b) ruptura con la idea de que el conocimiento es “verdadero” en el sentido de que se corresponde a una realidad objetiva, todo lo que se requiere del conocimiento es que sea viable, en el sentido que se acomode al mundo de la experiencia del que conoce; c) si todo conocimiento se deriva de la experiencia perceptual y conceptual, esto no niega que los ‘otros’ y la ‘sociedad’ influyan sobre la construcción cognitiva individual; el problema es que estos otros y la sociedad que ‘existen’/constituyen para el ‘sujeto individual’ sólo en el grado en el que figuran en su experiencia individual

^{iv} No sólo el constructivismo se ha establecido como un nuevo sistema de control social sino que, hasta ahora, ha supuesto lo que el pedagogo brasileño Tomaz Tadeu da Silva (1999) denomina “última metanarrativa” en educación, el último gran discurso hegemónico que ha sido adoptado por las reformas curriculares de casi la mayoría de los países del mundo. Tadeu da Silva nos muestra que la subjetividad constructivista no es más que una criatura, un artefacto de las relaciones de poder neocapitalistas, en los que el control de la conducta ha pasado de instancias centrales (el estado) a instancias locales (nuestra subjetividad): “a pesar de toda la autonomía, la emancipación la libertad que el constructivismo promueve, en la medida en que éste no es consciente y no nos vuelve conscientes de la comprensión de esa forma psicológica de aprendizaje y de las relaciones de poder, en la medida en que no tenga un componente político, porque no es esa la pureza del constructivismo, hay un elemento muy sutil de control, que habla de autonomía, de autogobierno (Silva, 2000: 11).

^v El pedagogo argentino Estanislao Antelo incide en un punto, a mi juicio fundamental: las psico – didácticas constituyen no sólo la última gran metanarrativa en educación sino que hacen renegar a la escuela respecto de su papel de enseñar, a partir de una jerga psicológica que pretende clausurar la diferencia, el conflicto, lo que se sale del guión establecido: “La psico – didáctica muestra su obscuridad cuando frente al desconcierto, promete motivación; frente a la injusticia, contenidos innovadores; frente al abandono escolar, estrategias didácticas; frente a la deserción, respetar los saberes previos; frente a la repetencia, contenidos actitudinales y frente al hambre, el silencio infame de los aprendizajes significativos. Por el contrario, se trata de no ceder. Persistir, practicar el arte del continuar. No ceder en la enseñanza. No cederles, a los truhanes de turno, los nombres de la enseñanza. Apostar, aún a sabiendas, de que alguien pueda decirnos no” (2000: 170 – 171)

^{vi} Freire es claro en sus diferencias radicales con la Escuela Nueva: “Yo creo que la nueva escuela trajo efectivamente contribuciones muy importantes a nivel metodológico. La nueva escuela criticaba justamente la relación entre educadores y educandos desde el punto de vista del método y criticaba también el fraccionalismo de la escuela tradicional. Pero no traspasaba este límite de la crítica. Yo, a mi vez, critico todo lo que la nueva escuela criticaba a la escuela tradicional, pero yo critico también el modo de producción capitalista” (Torres, 1988: 71 – 72)

^{vii} Una de las críticas que freireanamente se le puede hacer a este movimiento es que mantiene una concepción elitista tanto en la organización de los procesos de e – a, como en los contenidos programáticos. Respecto a la primera cuestión las escuelas democráticas desarrollan una especie de “economía moral psicológica” (McLaren, 1998: 87) en la cual el ejercicio democrático se alcanza y sostiene a través de la ejecución de procedimientos formales (discusión racional y científica, búsqueda del mejor argumento, etc.). Mientras que, en los segundos, su actitud colonialista – al negar todos aquellos conocimientos que parten del sujeto, considerándolos reflejo de la alienación del sistema capitalista que ha vaciado los procesos de creación de sentido – así como su actitud realista – existen una serie de conocimientos, de discursos, de verdades que funcionan como “ventanas abiertas” a un mundo no deformado – acaba por considerar al educando como objeto de la historia, como sujeto sujetado por la racionalidad instrumental capitalista.

^{viii} Para Antelo (2000: 89 – 90) – y en una línea de inspiración claramente deleuzeana – la educación freireana podemos considerarla como: “un continuo diálogo con el conflicto, un momento en el que el otro pueda en algún momento decir no y producir la diferencia: un diálogo que no se produce en el terreno de las certezas, sino en el espacio que se da entre la insuficiencia y la ignorancia. Y no será el acceso a cierto conocimiento certero – hasta el momento no poseído – lo que posibilite dialogar con el conflicto. Se trata más que de conocerlo (además de conocerlo), de poder reconocerlo”

^{ix} Considero necesario que los procesos de enseñanza – aprendizaje para el desarrollo comunitario se abran a una interdisciplinariedad en la explicación de las relaciones entre la cultura social y la conciencia individual. La concientización, la transformación social debe estar mediada, es decir, informada, y sólo es posible si abrimos nuestros procesos de intervención a disciplinas como la sociología, la antropología, la semiótica, la lingüística, los estudios poscoloniales, los estudios culturales, la economía política, etc., todas ellas nos ayudan no sólo a ubicar (y ubicarnos) el mundo que vivimos, sino dan pistas acerca de las representaciones e identidades sociales que se están conformando en nuestras sociedades. Por lo tanto, es muy difícil establecer a priori qué formación debe recibir una educadora social para intervenir en nuestras realidades, a la vez que no podemos anticipar de una vez y para siempre cuáles son los discursos/conocimientos/saber hacer que las comunidades deben tener para impulsar un proceso transformador

^x Las tesis del final de la historia consideran que el futuro ya no se presenta como una posibilidad. El progreso es visto más como una amenaza que como una posibilidad de transformación social y emancipación del ser humano (sociedad posfuturista: el escenario futuro se presenta como tenebroso, incierto, apocalíptico: *Terminator*, *Blade Runner*, *Matrix*). El futuro, parece vacío, sin sentido.

No podemos imaginar un mundo mejor, el futuro se presenta como una distopía: todas las películas citadas serían evidencias de la dificultad de pensar que el futuro puede traernos algo bueno. En la profundización del análisis del final de la historia y su presencia en los medios de comunicación de masas puede ser interesante el análisis de Slavoj Žižek (2005) en torno a la película: "The Matrix: O las dos caras de la perversión", disponible en Internet en: www.cholonautas.edu.pe.

^{xii} El filósofo argentino Enrique Dussel nos ofrece una excelente síntesis de lo que puede considerarse como "mitos de la modernidad" y que están sobre la base de ese proyecto de violencia estructural y cultural de la mismidad (primero, el cristianismo; después, la civilización europea; más tarde, la idea de desarrollo y modernización; actualmente, la globalización neoliberal) sobre la alteridad: "1) La civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior (lo que significará sostener sin conciencia una posición ideológicamente eurocéntrica); 2) la superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral; 3) el camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa (es, de hecho, un desarrollo unilineal y a la europea, lo que determina, nuevamente sin conciencia alguna, la "falacia desarrollista"); 4) como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización (la guerra justa colonial); 5) esta dominación produce víctimas (de muy variadas maneras), violencia que es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido cuasi – ritual de sacrificio; el héroe civilizador inviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio salvador (el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica de la tierra, etcétera); 6) Para el moderno, el bárbaro tiene una "culpa" (el oponerse al proceso civilizador) que permite a la "Modernidad" presentarse no sólo como inocente sino como "emancipadora" de esa "culpa" de sus propias víctimas; 7) por último, y por el carácter "civilizatorio" de la "Modernidad", se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la "modernización" de los otros pueblos "atrasados" (inmaduros), de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera" (Dussel 2003: 49)

^{xiii} El filósofo francés Michel Foucault entiende por conocimientos subyugados (2003): "todo un conjunto de conocimientos que han sido descalificados por ser inadecuados con respecto a sus fines o insuficientemente elaborados: conocimientos ingenuos, situados en los puestos inferiores de la jerarquía, por debajo del nivel preciso de cognición requerido de la cientificidad. Creo, así mismo, que es a través de la reemergencia de estos conocimientos de baja categoría, estos conocimientos no cualificados (tales como el del paciente psiquiátrico, la persona enferma o el doctor – paralelos y marginal tal como son con respecto a los conocimientos de la medicina – el delincuente, etc.), que constituyen lo que denominaré el saber popular, aunque está lejos de ser un conocimiento de sentido común general, sino que se trata, por el contrario, de un conocimiento particular, local, regional, un conocimiento diferencial incapaz de unanimidad y que debe sus fuerzas únicamente a la severidad a la que se le opone con todo lo que rodea; es decir, es mediante la reparación de este conocimiento, de estos conocimientos populares locales, de estos conocimientos descalificados, como la crítica cumple su trabajo" (p. 82)

^{xiv} Este espacio solidario de negatividades radicales sólo puede ser realmente revolucionario si tenemos en cuenta varios presupuestos: a) las demandas de cada grupo social deben entenderse como formas particulares de resistencia a los discursos totalizadores o hegemónicos; b) cada una de estas demandas tiene en común con las demás su posición de crítica radical al discurso hegemónico; c) es en esta posición común de crítica a las narrativas hegemónicas la que las puede hacer constituir una cadena de equivalencias (o políticas de equivalencia contrahegemónica) en la que una de las posiciones particulares asume la representación de la generalidad (lo que propiamente constituye una posición hegemónica); d) evitar que la posición hegemónica hasta ese momento existente intente particularizar las diferencias separando una o algunas de las demandas de los grupos sociales del resto, rompiendo la cadena de equivalencias. Para profundizar en este tipo de análisis recomiendo la lectura de LACLAU, E. (2003): "Construyendo la universalidad", BUTLER, J., LACLAU, E., ŽIZEK, S.: *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. México D. F.: F.C.E., pp. 281 – 306.

^{xv} Considero importante rescatar el concepto de hegemonía del marxista italiano Antonio Gramsci. La hegemonía podemos considerarla como las formas con las que un poder gobernante gana el consentimiento de aquellos a los que gobierna (Eagleton, 2003: 218); se trata de la conquista de sentido por parte del sistema dominante a través del control de los procesos de producción, circulación y consumo de los bienes culturales (Trocella, 2002: 1) las prácticas culturales están atravesadas por las ideologías, vale decir, "concepciones del mundo" que se manifiestan en producciones discursivas y rituales, dispositivos (en sentido foucaultiano) orientadores del "estilo de vida" por la mediación del sentido común; 2) las prácticas ideológico-culturales no son por lo tanto, un epifenómeno "superestructural", sino una compleja estructuración de representaciones simbólicas que pasan a formar parte de la misma acción social.; 3) las prácticas ideológico-culturales se dan su existencia material en aparatos de "socialización" como la escuela, pero también informales y/o "microsociales" " clubes, círculos, etc., 4) esos aparatos tiene la "función" social de conformar el espacio en el que los sujetos construyen su propia identidad y sus pautas de conducta., 5) las prácticas ideológico-culturales no constituyen un bloque homogéneo, sino un bloque histórico (definido por Gramsci como una "formación social con hegemonía") donde coexisten diferentes "concepciones del mundo" con distintos grados de elaboración. Esa coexistencia no es armónica, pero para que pueda hablarse de "bloque histórico" es necesario que haya dominación por una de ellas.; 6) las "concepciones del mundo" tampoco constituyen un todo homogéneo: las prácticas ideológico-culturales están "estratificadas", con distintos grados de complejidad y coherencia. Esto es particularmente cierto en el caso de las "clases populares", cuya cultura se presenta siempre altamente fragmentada y tiene un carácter ambivalente, justamente por estar sometida a la penetración de la cultura dominante. Por tanto, el concepto de hegemonía se liga a la siguiente pregunta: "¿Cómo se combate un poder que se ha convertido en el "sentido común" de todo un orden social, más que algo percibido como extraño y opresivo?" (Eagleton, 2003: 220)

^{xvi} A este respecto comenta Freire: "No hay cómo no repetir que enseñar no es la pura transferencia mecánica del perfil del contenido que el profesor hace al alumno, pasivo y dócil. Como tampoco hay cómo no repetir que partir del saber que tengan los educandos no significa quedarse girando en torno a ese saber. Partir significa ponerse en camino, irse, desplazarse de un punto a otro y no quedarse, permanecer. Jamás dije, como a veces insinúan o dicen que dije, que debemos girar fascinados en torno al saber de los educandos, como la mariposa alrededor de la luz" (Freire, 1999: 67)

^{xvii} Creo que la concientización que plantea Freire está muy lejos de la idea de presentar un conocimiento cierto, verdadero con el que representarnos el "verdadero ser de las cosas" (ideología como falsa conciencia), más bien pienso que nos remite a un posicionarnos de un modo diferente respecto al estado de las cosas, considerando siempre que esta toma de posición siempre es limitada, precaria, condicionada por el horizonte discursivo (político) en el que nos movemos (ideología como sutura). La

concientización siempre es contingente, nos habilita para tomar la voz, para pensar y hacer nuestra historia desde una posición (siempre particular) que ocupamos, no hay desvelamiento de algo pre – establecido.

^{xviii} Freire entiende el futuro no como algo que se pueda pre- ver, la historia y el futuro no se pueden adivinar pero sí creer que es posible que las cosas puedan ser de otro modo. Creer en las posibilidades a partir del papel de los sujetos, de la subjetividad en hacer la historia. La pedagogía crítica debe combinar, entonces, el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad. La posibilidad abre el futuro, lo habilita a ser algo diferente, nos devuelve un sentido distinto a nuestra práctica: el de que otra realidad es posible.

BIBLIOGRAFÍA

- ANTELO, E. (2000): “Clases perfectas, chicos conocidos y relaciones peligrosas. ¿Cómo abandonar la pedagogía “Ingalls”? o El chirriar de los poli – modales”, ANTELO, E. y. ABRAMOWKSI., ANA L.: *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Rosario: Homo Sapiens, pp. 79 – 94.
- ANTELO, E. (2000): “Conclusiones”, ANTELO, E. y. ABRAMOWKSI., ANA L.: *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Rosario: Homo Sapiens, pp.160 – 171.
- CALVO, A., CASCANTE, C. (1999): “Algunas cuestiones sobre la polémica currículum disciplinar o currículum integrado”, *Investigación en la escuela*, 37, pp. 99 – 108.
- CASCANTE, C. (1995): “Los ámbitos de decisión de la práctica educativa”, CASCANTE, C.: *Proyecto docente de Didáctica general*. Universidad de Oviedo, pp. 442 – 449.
- CASCANTE, C. (1998): “Significado y sentido de la obra de Paulo Freire”, *Conciencia social*, p. 329 – 333.
- CASCANTE, C. (2000): “Participación y cooperación en la universidad”, *Kikirikí*, 55/56, pp. 117 – 120.
- CASCANTE, C. (2002): “La comunicación didáctica y las nuevas tecnologías”, Comunicación presentada al *III Encuentro Iberoamericano de Economía Política* (Del 17 al 19 de julio de 2002. Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Sevilla)
- COLECTIVO IOE (2003): “Investigación – Acción Participativa: propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía”, disponible en Internet en www.acsur.org
- DUSSEL, E. (2003): “Europa, modernidad y eurocentrismo”, LANDER, E. (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 11 – 40.
- EAGLETON, T. (2003): “La ideología y sus vicisitudes en el marxismo occidental”, ZIZEK, S. (comp.): *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: FCE, pp. 199 – 252.
- FERNÁNDEZ, E. (2003): “Los medios de comunicación de masas (MCM) en el desarrollo de unidades didácticas sobre temas sociales relevantes. Investigación – Acción desde una perspectiva postestructural”. Universidad de Oviedo.
- FERNÁNDEZ, E. (2004): “Análisis de los programas de intervención en educación escolar en función de sus relaciones con la modernidad”, Universidad de Oviedo. Manuscrito inédito.
- FOUCAULT, M. (1999): *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- FOUCAULT, M. (2003): *Hay que defender la sociedad*. Madrid: Akal.
- FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Madrid: Roure ediciones.
- FREIRE, P. (1999): *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- GADOTTI, M. (2001): “Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável”, TORRES, C.A. (comp.): *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.
- McLAREN, P. (1998): *Multiculturalismo revolucionario*. Pedagogías. México, D.F.: Siglo XXI.
- MIGNOLO, W. (2003): *Historias locales/Diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- MORIN, E. (1994): *El pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- NÚÑEZ HURTADO, C. (1986): *Educación para transformar. Transformar para educar*. México: IMDEC.
- NÚÑEZ HURTADO, C. (1999): “El cómo hacer de la educación popular”, *Diálogos. Revista de Educación y Formación de personas adultas*, vol. 19 – 20, pp. 99 – 106.
- SERRA, S. (1996): “Inédito viable y utopía”, CENTRO DE ESTUDIOS EN PEDAGOGÍA CRÍTICA Y AMSAFE: *Seminario: Paulo Freire y la crítica cultural*. Rosario: Laborde Ediciones/Bordes, pp. 21 – 30.
- SILVA, T. T. da (1999): “Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales”, *Archipiélago*, 38: 56 – 61.
- SILVA, T. T. da (2000): “Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales”, SILVA, T. T. da: *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Morón: M.C.E.P., pp. 9 – 14.
- TORRES NOVOA, C.A. (1978): *La praxis educativa de Paulo Freire*. México D.F.: Gernika.
- TORRES, R. M. (1988): *Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- TROCELLO, M.G. (2001): “Identidad colectiva: ¿esencia o discurso?. Una confusión peligrosa”, *Kairos*, 2, pp. 1 – 14.
- ZIZEK, S. (1998): *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI.

El trabajo docente se está viendo sometido a cambios importantes que a menudo se concretan en un fuerte deterioro de las condiciones en que se desarrolla, así como del propio sentido de la profesión. Este deterioro tiene que ver bastante con los modos en que la Institución escolar va asumiendo (o no) las nuevas condiciones sociales, culturales, económicas y políticas. Se puede hablar de una cierta pérdida de sentido en el terreno educativo que cuestiona el trabajo del docente tal como este se ha venido definiendo desde las prácticas cotidianas. El proyecto modernista de escuela se ve seriamente amenazado y especialmente su concepción del conocimiento. Los nuevos modelos sociales están alterando tanto los modos de conocer como el propio contenido del currículo escolar, afectando, por tanto, al trabajo del docente. Me propongo diseccionar a grandes rasgos estas nuevas condiciones y aventurar algunas líneas para una nueva agenda de la formación y el desarrollo del profesorado.

SOCIEDAD Y CONOCIMIENTO. CLAVES PARA INTERPRETAR EL TRABAJO DOCENTE.

Decir que la educación y el trabajo docente están en una situación de crisis es un tópico común a casi todas las épocas. Casi podríamos hablar de un componente estructural que resurge sistemáticamente en los momentos en que la sociedad se encuentra más sometida a cambios sustantivos, que lleva a que los diferentes Estados desarrollen políticas de cambio tendentes a realizar ajustes en las prácticas escolares que poco o nada modifican las realidades profundas de los procesos educativos. Normalmente estas políticas asumen un logaritmo del tipo siguiente: *el trabajo del docente produce (debe producir) un conocimiento en el alumnado a partir del cual es posible el cambio y la mejora de la sociedad*. Se establece una relación causal entre trabajo del profesorado, conocimiento escolar y el cambio social. La escuela, al no cumplir con este principio es responsabilizada buena parte de los males que aquejan a nuestro mundo.

Este hecho pone de manifiesto una relación de dependencia del conocimiento escolar en relación a la sociedad. Es esta quién establece qué conocimiento es el más adecuado y cómo debe utilizarse para conseguir este cambio social. El problema es quién y cómo, en nombre de la sociedad, define estos objetivos de cambio y en qué medida la escuela está comprometida en esta definición, cuestión que nos lleva a hablar de Privatización y mercantilización.

Es necesario, pues, problematizar esta relación aparentemente “natural” entre estos tres conceptos ya que verla como causal es una forma de simplificar el problema y de buscar una solución fácil que sólo busca responsables y no cambios significativos. Esta es una de las causas de que la cultura empresarial esté entrando con fuerza en el mundo escolar y planteando soluciones que poco tienen de educativo y mucho de selección y exclusión: Planteado de este modo es fácil establecer soluciones “técnicas” que favorecen un mercado de respuestas educativas que propugnan el “éxito”, diluyendo el contenido social y político de la educación. En un momento de fuerte “mercantilización de la educación” esta relación entre conocimiento, sociedad y trabajo docente se convierte en instrumental. Se asume con naturalidad que las demandas de la sociedad son las que establecen qué conocimiento y cómo construirlo. El problema está en que estas demandas se establecen desde colectivos sociales concretos con intereses particulares, normalmente espurios, que buscan en la educación un modo de selección y de consolidación de posiciones de preeminencia y control social, convirtiendo la educación en un bien de consumo, sometido a las leyes del mercado.

La educación se convierte así, en una propiedad: educarse es poseer conocimientos. Por tanto se puede adquirir o puede servir como moneda para obtener otros bienes. No se trata de construir una comprensión del mundo sino de apropiarse, por los medios establecidos al efecto, del conocimiento adecuado para actuar en el mercado social.

Educación y conocimiento, de este modo, es equivalente a obtener credenciales que permitan el acceso a ciertos ámbitos sociales y económicos. No podemos perder de vista como son las teorías del capital humano las que rigen en buena parte de los organismos internacionales que instrumentalizan de forma radical el conocimiento y al sujeto que lo posee.

El docente, en esta dinámica, se convierte en un mero “vendedor”, sin que en modo alguno sea partícipe en la producción de aquello que vende. Más bien se le adjudica un producto acabado, no teniendo más misión que administrarlo en la forma establecida. Podríamos verlo como un **“gestor” del conocimiento**, entendido este como un todo coherente y preciso; como algo objetivable. El papel del docente es administrarlo del mejor modo posible para distribuirlo entre el alumnado según sus méritos y capacidad. Ambas cosas, el conocimiento y el modo de administrarlo, vienen establecidas a través del currículum prescrito, elaborado desde los hacedores de la política del estado, en el mejor de los casos, o por los “fabricantes” de libros de texto o materiales educativos en la mayoría de las ocasiones.

Este mercado educativo se puede entender en varios sentidos. Primero como una práctica económica de la sociedad neoliberal que abre la escuela a la especulación empresarial. Los tratados de Libre comercio y algunos acuerdos internacionales amparados por el FMI o el Banco Mundial sitúan la educación en el listado de actividades empresariales liberalizadas. Por tanto que se someten a la lógica de la actividad privada competitiva. Las multinacionales de la educación o los holding educativos, no necesariamente de tipo confesional, tienen garantizada su movilidad y su implantación en todo el mundo globalizado. Privatización y mercado, por tanto, van de la mano, amparados en el discurso liberal de la libre elección.

El segundo sentido en que entendemos este mercado corresponde a la práctica cotidiana de la educación por parte de las instituciones escolares y sus docentes. Estos dejan de ser productores de conocimiento en la escuela para convertirse en gestores o vendedores. De este modo, su trabajo se convierte en una mera actividad comercial: se ofrece un producto en forma de currículum, que otorga, al que lo obtiene, la garantía del éxito social. Los libros de texto y las editoriales educativas hacen la labor de mediación entre la propuesta del Estado y las prácticas cotidianas, desde la aparentemente neutralidad técnica. Si bien, lo normal es que dichas editoriales pertenezcan a colectivos sociales, culturales y religiosos con intereses concretos en la educación.

En ambas situaciones aparentemente se garantiza la libre competencia entre propuestas educativas, como si realmente existiese variedad de las mismas. Los criterios para esta competencia están en función de una aparente calidad técnica de cada propuesta, que se traduce en una mayor cantidad de recursos y de actividades; o bien en la “calidad social” del centro, en cuanto que se ofrece un ambiente de control, exigencia y disciplina adecuado, libre de la presencia de elementos disruptivos (cognitiva, cultural, o étnicamente hablando) (Santos, et al, 2003). Esto no deja de ser una falacia: el conocimiento que manejan, en términos epistemológicos e ideológicos, así como los modelos sociales y políticos con los que actúan, presentan una fuerte homogeneidad dentro de los márgenes aceptables para el marco hegemónico actual. Existe una misma lógica interna que actúa en todos ellos.

El hecho de que la educación entre en el terreno del mercado supone homogeneizar, de facto, la propuesta educativa que se plantea en la mayoría de las ocasiones, al someterse a la lógica mercantilista y neoliberal que este representa. Se establecen diferencias desde la oferta de servicios, no desde el contenido de la educación que se lleva a cabo. Se desarrolla, por tanto, un tipo de cultura y moral propios del modelo de sociedad que

representa el mercado, eludiendo la responsabilidad social y política inherente a todo sistema educativo. Sin duda alguna, el mercado actúa desde la ideología e intereses de quienes lo gestionan; desde los intereses de clase de los colectivos sociales que lo manejan y dirigen: principalmente la burguesía industrial y los colectivos conservadores más militantes. No podemos olvidar, en este sentido, que una de las características de la revolución burguesa modernista fue la de sustituir el principio de propiedad por el de gestión como modelo hegemónico de funcionamiento de las relaciones sociales y políticas.

Esto lleva a plantear una cierta “neutralidad técnica” al quehacer educativo: Se habla de “calidad” del servicio y no de responsabilidad social. Planteado el problema como una cuestión de técnicas, recursos educativos y oferta de actividades formativas, no se entra en el fondo de las propuestas ideológicas, políticas y sociales que representan, dejando que actúe a su libre albedrío los modelos del mercado. El discurso de la calidad no deja de ser un modo de garantizar esta “neutralidad”, planteando estándares que marcan los límites de acción de las diversas propuestas educativas. Estos controles están elaborados desde criterios particulares que determinan qué es aceptable y qué no en el mundo educativo, tergiversando de forma grave la cotidianidad del trabajo docente. No interesa tanto qué conocimiento hay que construir en la escuela y a qué colectivos representa, sino cómo adecuarse a las normas que garantizan el éxito comercial (o de gestión) de la propuesta.

RUPTURA EN EL TRABAJO DOCENTE.

Entiendo que el trabajo del docente, en la situación actual, se ha convertido en “la gestión del conocimiento y de la cultura” elaborada fuera de la escuela y orientada cultural y éticamente, para el desarrollo y mantenimiento del sistema económico y productivo neoliberal. Por esta razón se produce una descualificación importante y una

pérdida de control sobre las finalidades, los procedimientos y los resultados de su actividad (Robertson, 1996). La autoridad del docente en torno al conocimiento es desplazado hacia otras instancias, sin posibilidades de control democrático y profesional. En palabras de Popkewitz “La incorporación de la organización racional (...) supuso incorporar la impotencia y la incompetencia profesional. El profesor, así como el niño en las escuelas técnicas, fue descualificado y limitado en la toma de decisiones. El interés por organizar y registrar los resultados de la secuencia del currículo predefinido se convierte en la demanda de la enseñanza”. (1982: 26-27)

Desde una perspectiva genealógica Dussel y Caruso (1999) parten de una idea similar en su intento de hacer una reconstrucción de la historia del aula y de las formas de enseñar. Textualmente exponen que el aula “puede pensarse como una situación de gobierno” (31). De hecho entienden que las formas de comunicación y gobierno propias del aula moderna no son sino una parte de la historia del gobierno en las sociedades modernas. De este modo se une la práctica de la enseñanza y los modelos políticos, culturales y económicos en los que esta se encuadra. El trabajo del docente se convierte en el mero desarrollo de este gobierno del aula, convirtiéndola en un espacio de control y disciplina, más que de aprendizaje y conocimiento. El profesorado es parte, por tanto, del engranaje del poder social, de acuerdo a los modelos hegemónicos.

Desde la perspectiva racionalista y moderna de la que nace la escuela actual este principio es fácil de justificar desde la creencia en un orden superior racional y autónomo en los modelos de escuela y de sociedad. El profesorado entiende y conoce el tipo de trabajo que tiene que hacer, dentro de un marco amplio de opciones y la sociedad sabe qué cabe esperar de la escuela y de su promesa de progreso y emancipación. El problema surge cuando esta relación se rompe por cuestiones culturales y políticas de clase, o bien cuando se producen cambios relevantes en la

sociedad que ponen en tela de juicio estos presupuestos. En este sentido entendemos que se produce la primera ruptura importante en el sistema educativo actual: el conflicto cultural y político entre el modelo de trabajo de la escuela y los cambios sociales.

Esta cuestión se plantea en varios niveles que tienen que ver con la complejidad social actual. Destaco dos que me parecen especialmente relevantes y pertinentes: Por un lado, desde el punto de vista estrictamente cultural, nos encontramos ante una confrontación entre la cultura racionalista propia de la modernidad de la que nace la escuela y la cultura postmoderna que caracteriza buena parte de las relaciones sociales actuales, a pesar de toda la complejidad que este término pueda representar. Las prácticas sociales de hoy poco tienen que ver con la imagen del mundo ordenado, coherente y racional de la modernidad. Antes bien, la complejidad, la incertidumbre y la paradoja se convierten en los ejes gnoseológicos de la sociedad actual. Esta situación se convierte en inmanejable para el profesorado que ve como el orden del conocimiento característico de la escuela ha perdido su sustento cultural.

Por otro lado, nos encontramos en una situación socio-política en que la globalización económica ha agudizado la brecha social entre ricos y pobres. Expresado en términos actuales, las dinámicas de inclusión y exclusión se han disparado y la escuela ha dejado de ser un referente de las clases populares para conseguir el éxito y el progreso social. Más bien se entiende como una obligación que hay que sobrellevar con el menor coste posible. El éxito, el ascenso social, el mundo de la inclusión, se alcanza mediante otras estrategias que poco tienen que ver, en muchos casos, con el conocimiento, la formación y los valores educativos.

Estos niveles en los que planteamos el problema nos remiten a los dos componentes nucleares de esta crisis del trabajo docente: Por un lado, el *tipo de conocimiento* que se

maneja en la escuela y en la sociedad (conflicto cognitivo – cultural) y por otro, el *modelo de producción y de gestión de este conocimiento* (conflicto político y social).

Haciendo una ligera digresión, esta situación se hace cuando menos de muy complicada para la institución escolar, casi imposible dependiendo de qué contextos, si no hay una fuerte renovación de los procedimientos y las prácticas docentes y escolares en general. Un foco importante para conseguir esto tiene que ver con los grupos que diseñan las políticas educativas y, más aún que estos, de los que controlan el aparato institucional escolar. Un problema relevante en este sentido es la confluencia de intereses entre estos diferentes colectivos, lo que supone el asentamiento de una ideología común para el sistema educativo: la liberal y racionalista que se encuentra en sus propias raíces. No creo aventurado pensar que en este momento es la “nueva derecha” la que está marcando las directrices de la escuela y estableciendo tanto la agenda de las reformas como los términos del debate educativo. Lo cual supone una renuncia explícita al debate profundo sobre las prácticas escolares por parte del resto de los colectivos.

Esta situación justifica que las políticas educativas se centren más en los sistemas de escolarización que en los contenidos del trabajo en la escuela. Así piensa Tenti Fanfani cuando afirma que “cada vez cuesta más que el Estado financie y expanda los servicios educativos de calidad. Cada vez interesa más la escolarización y menos el desarrollo de conocimientos, competencias y valores en las personas” (2003:63). No coincido con él en la explicación de esta política en términos de una pérdida de capacidad socializadora de la escuela. Más bien habría que pensar en que los intereses se han modificado debido al cambio de condiciones culturales y sociales, pero que la escuela mantiene su posición privilegiada para el desarrollo de las políticas de exclusión e inclusión. Es más, entiendo que es precisamente este énfasis en la escolarización el que define el interés por la escuela, como experiencia global y mecanismo de control y selección de los sujetos.

Desde su origen (Dussel y Caruso, 1999; Varela y Álvarez-Uría, 1995; Querrién, 1979; Hamilton, 1989), la escolarización hay que entenderla como una experiencia cultural y política. Surge paralelamente al auge del capitalismo y a los Estados Modernos y responde claramente a sus intereses y propósitos. Las dos grandes finalidades que tradicionalmente declaran los sistemas educativos modernos sirven de claro paraguas para esta experiencia global que se produce en la institución escolar.

La primera, “la preparación para la ciudadanía”, pensada para conseguir cohesionar socialmente los nuevos Estados modernos, dentro de la emergente democracia, hoy día actúa dentro de sistemas políticos que se tornan cada vez más autoritarios. Se pierden espacios de participación y se acentúan las políticas jerárquicas y autoritarias, legitimadas en instituciones “democráticas”. Por tanto, educar para la ciudadanía actualmente puede suponer una socialización en el autoritarismo.

La segunda gran finalidad apunta hacia la “capacitación para el trabajo”, dentro de los parámetros de la sociedad industrial en la que nace la propuesta escolar. Esto supone no sólo capacitar desde el punto de vista técnico, sino principalmente formar para un sistema productivo construido desde una estructura y una lógica particular: el tipo de trabajo que marca la sociedad industrial y las sucesivas etapas por las que esta está pasando (Carnay, 1977). Así, la formación (“educación”) que ofrece la escuela representa una instrumentalización de la comprensión del mundo desde una lógica social, cultural y económica propia de este sistema productivo.

Así pues, el proceso de mercantilización y privatización de la educación es sumamente útil para afianzar este modelo de escolarización, ya que profundiza, con la legitimidad que le da las políticas educativas actuales, en este proceso de socialización caracterizado por el autoritarismo y la instrumentalización del conocimiento. Lo cual, a su vez, es útil para sostener el modelo político, económico y social que se presenta como hegemónico

desde esta posición. En definitiva, la escuela se hace funcional para el control hegemónico de la sociedad neoliberal desde la **despolitización** y la **tecnificación**.

Esto sitúa la educación y los sistemas educativos en el centro del conflicto político y social. El trabajo docente se carga de contenido y de valor al actuar en el seno de proyectos políticos y culturales determinados (Giroux, 2001: 26) que se manifiestan en su propia cotidianidad. Como dice McLaren (1998: 19), al hacer la decodificación de su trabajo, los educadores descubren la constitución mutua de los procesos de conocimiento y poder, así como el modo como esta configuración se reproduce a sí misma a través de los discursos particulares en escenarios escolares. De este modo, en un contexto predefinido, el conocimiento escolar actúa como instrumento para el sostenimiento de un cierto modelo de Sociedad.

Desde mi punto de vista nos remite a una concepción del aprendizaje escolar como condición de clase, dándose una asociación entre conocimiento escolar y los colectivos sociales de los que surge y a los que sirve. El hecho de que esta escuela se convierta en universal y obligatoria no hace sino acrecentar el problema: Se ofrece como única verdad, con carácter universal, lo que no es sino un programa político, económico y social de clase. La promesa de emancipación que ofrece la escuela mediante la cultura y el conocimiento se convierte, de este modo, en un instrumento para el sostenimiento de la cultura de clase del capitalismo. La conquista democrática que representa la expansión de la escuela se convierte, por mor de esta sutil estrategia, en un instrumento de exclusión y control. Por tanto habría que pensar que la salida a esta situación no está en el cambio de estrategias formales para mejorar la adquisición de este conocimiento, sino precisamente en cuestionar radicalmente el modo como aprendemos el mundo en que vivimos.

REFERENCIAS

- Beadie, Nancy (1996): "From 'teacher as decision maker' to teacher as participant in 'shared decision maker': Reframing the purpose of social foundations in teacher education". *Teachers College Record*. Volumen 98, Nº 1 (77:103)
- Carnay, Michael (1977): *La Educación como Imperialismo Cultural*. Siglo XXI, México.
- Deschenes, Sarah; Tyack, David y Cuban, Larry (2001): "Mismatch: Historical Perspectives on Schools and Students Who Don't Fit Them". *Teachers College Record*, Volúmen 103 Nº 4, (525:547).
- Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana, Buenos Aires
- Giroux, Henry A. (2001): *Cultura, Política y práctica educativa*. Grao, Barcelona.
- Hamilton, David (1989): *Towards a Theory of Schooling*". The Falmer Press, London, New York.
- Kincheloe, Joe L. (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Octaedro, Barcelona.
- Liston, Daniel P. & Zeichner, Kenneth M. (1996): *Culture and Teaching*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, N.J.
- McLaren, Peter (1998): *Sociedad, Cultura y Educación*. Miño y Dávila Editores, Madrid.
- Popkewitz, Thomas S. (1.982): "Educational Reform as the organization of Ritual: Stability as Change". *Journal of Education*. Volumen 164, nº 1 (5:29).
- Querrién, Anne (1979): *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. La Piqueta, Madrid.
- Rivas Flores, José Ignacio (2004), "¿Cómo enseñar a los que enseñan? Introducción a la evolución de la deformación y formación del profesorado". En: Guerrero, J. Francisco y Pérez, Rafael (Coords.), *La Pizarra Mágica. Una visión Diferente de la Historia de la Educación*. Aljibe, Málaga. (265:281).
- Rivas Flores, José Ignacio (2004): "Política educativa y prácticas pedagógicas". *BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa*, Nº 4. (36:44).
- Rivas Flores, José Ignacio et al (2004): *La cultura profesional de los profesores de enseñanza secundaria*. <http://www.hum619.uma.es>
- Robertson, S.L. (1.996): "Teachers' Work, Restructuring and Postfordism: Constructing the New 'Professionalism'". In: Goodson, Ivor F. & Hargreaves, Andy (eds.): *Teachers' Professional Lives*. The Falmer Press, London/Washington. (28:55)
- Santos Guerra, Miguel Ángel et al (2003): *Trampas en Educación. El discurso de la calidad*. La Muralla, Madrid.
- Tenti Fanfani, Emilio (2003): "Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía". *Propuesta educativa*, Volumen 12, Nº 26. (62:69).
- Varela, Julia y Álvarez-Uría, Fernando (1995): *La Arqueología de la Escuela*. La Piqueta, Madrid.

Pedagogia do Oprimido – um projeto iluminista¹

Verbena Laranjeira Pereira ²

“O pensamento crítico... exige hoje que se tome partido pelos últimos resíduos de liberdade...”.

Adorno/Horkheimer

Introdução

Esse texto apresenta o pensamento de Paulo Freire no que ele traduz de perspectiva *iluminista* quando se interessa pela transformação de uma sociedade tendo como ponto de foco a libertação do homem oprimido. Essa mudança proposta contempla um conteúdo revolucionário que busca, nas contradições da sociedade capitalista dependente, apontar a opressão e a desigualdade da maioria da população.

Na sua concepção paradigmática de uma nova pedagogia, a educação deve ocupar um lugar primordial na sociedade. Assim pensando ele desconstrói paradigmas das pedagogias tradicional e liberal, anunciando uma pedagogia *emancipatória* que se realiza sustentada em três elementos: opção radical e revolucionária pelo oprimido; o diálogo problematizador e o resgate do sujeito no oprimido através da conscientização e respeito à experiência histórica e existencial do oprimido.

Seu imaginário de uma nova realidade para a sociedade brasileira contém os pilares do pensamento da modernidade quando projeta o futuro com a racionalidade iluminista.

I. O projeto humanista freireano

A *Pedagogia do Oprimido* inscreve-se numa imersão particular de um educador sobre sua realidade transversalisada pela sua prática e pela sua sensibilidade. No caso de

¹ Iluminismo no conceito de Rouanet (1989, p.28)... *tendência intelectual não limitada a qualquer época específica, que combate o mito e o poder a partir da razão.*

² Professora Adjunto de Metodologia do Trabalho Científico da Universidade Estadual de Feira de Santana – Bahia, Ph.D em Educação pela Universidade de Sherbrooke-Quèbec-Canadá.

Paulo Freire questionamos como absorveu e mergulhou na sociedade brasileira, tecendo suas inquietações inseridas no contexto histórico da realidade brasileira nas décadas de 40, 50 e 60.

Reportemo-nos ao tempo-espaço do Brasil rural, marcado por uma economia dependente, reflexa, mas uma sociedade em mutação. Esse dado é significativo, vez que, mesmo de forma incipiente, o país passava por um processo urbano industrial. Nele observa-se o movimento de novas relações de produção responsáveis por alterações nas regras sociais; estilos de vida; substituição de escalas de valores enfim, há elementos outros para a formação de mentalidades.

Nesse contexto, o Nordeste, onde nasceu o pedagogo Paulo Freire, está subtraído. A estrutura social e econômica dessa região é de permanência de uma economia colonial. Imerso nessa realidade o pensador substancia sua análise sensível diante da marcante desigualdade e opressão que pouco se distingue da sociedade escravocrata do século XVII.

O camponês nordestino representante da maioria populacional dessa região encarna a condição subumana nos tempos da modernidade. Mesmo assim, nosso educador entende que *o Brasil vivia a passagem de uma para outra época.* (Freire, 1968, p. 46).

A energia que flui na intelectualidade nacional tem em Freire um representante histórico. O desejo de uma outra configuração para as relações dos homens, no seu entender, passa pela prática do próprio homem construindo uma mentalidade com *certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão.* (Freire. 1968. p. 90). Freire faz parte de uma vanguarda implicada com as bandeiras políticas da: democracia; participação popular; liberdade; educação; propriedade; autoridade; com novos significados que

definem a sociedade brasileira *em trânsito, intensamente cambiante e contraditória* (Freire, 1968. p.57).

Para ele, a percepção da totalidade social do educador, como sujeito participante é decisivo, afirmando ser *impossível viver uma sociedade um clima histórico cultural como este sem que se desencadeassem forças intensamente emocional*. (Freire, 1968, p. 56).

Seus escritos datam de uma das décadas da história política nacional de participação popular radicalizada. A efervescência do momento, mesmo que desarticulado e confuso, expressa a crença e a frustração do sonho de uma geração de intelectuais e de uma juventude estudantil, numa revolução socialista. Suas impressões sobre esse tempo lhe fizeram afirmar que *Esta sociedade rachou-se. Sentíamos que o Brasil marchava para a tragédia do recuo*. (Freire, 1968. p.49-52).

Sua visão crítica das sociedades capitalistas aponta problemas básicos para o encaminhamento da revolução necessária: *se há algo intrinsecamente mau que deve ser radicalmente transformado e não simplesmente reformado é o sistema capitalista*. Esclarecendo que *A revolução é biófila, é criadora de vida, ainda que, para criá-la seja obrigada a deter vidas que proíbem a vida*. (Freire, 1977, p.201). Observa-se que, apesar do seu humanismo cristão, presente na sua fé na revolução libertadora como um ato de amor, ele acredita ser necessário à ação revolucionária ações radicais, mesmo violentas.

O projeto de educação de Freire está engendrado ao seu projeto de sociedade que reclama ser mais autêntica, valorizadora das potencialidades nacionais, na organização e na força do seu próprio povo. Afirmando que tal força só poderá emergir do homem sujeito consciente de sua realidade para optar pelo seu aonde ir.

Assim, para essa transição, a educação das massas teria seu papel fundamental. *Uma educação que possibilitasse a discussão corajosa da sua problemática. De uma inserção nesta problemática.* (Freire, 1977, p. 89). Pensar a educação, construir novas relações, acreditar numa outra prática pedagógica passou a ser a opção de vida de Freire.

Para esse educador qualquer revolução tem um caráter *eminente* pedagógico, encontrando como raiz de uma educação libertadora, sua *futuridade revolucionária* uma vez que é *profética e esperançosa*. Portanto, reinventá-la é tomar como ponto de partida subverter sua organicidade: *A Pedagogia do Oprimido que busca a restauração da intersubjetividade se apresenta como a pedagogia do homem.* (Freire, 1977, p. 43).

Sua proposta pedagógica requer relações interativas que nunca deve ser confundida com passividade ou atitude de espectador. Ressalta o processo humano de criar e recriar, portanto, o homem interfere em suas relações com o mundo impregnando-as de sentido conseqüente. O homem está, não só no mundo, mas *com* ele.

Sua tese sobre o *diálogo* problematizador *corajoso* tem como base a fé nos homens. Na sua compreensão o processo dialógico com as massas seria *uma exigência radical de toda a revolução autêntica.* (Freire, 1977, p. 49).

Os princípios do pensamento de Paulo Freire nos remetem a reflexão dos ideais *iluministas*, com valores inovadores e portadores de esperanças, projetando outro futuro para a humanidade.

Outras vanguardas revolucionárias (ocidente séc. XVIII) construíram, com concepções racionalistas, teorias e postulados éticos para um novo processo civilizatório. Afirma Rouanet (1989) que *apesar de tudo o Iluminismo foi a proposta mais generosa de emancipação oferecida ao gênero humano.* (p.27).

Na perspectiva humanista, esse projeto da modernidade que no conceito de Subiratis (1991, p.12) é configurado pela idéia de ruptura radical com a história e o começo de uma nova era onde o triunfo absoluto da razão faria valer as idéias de justiça social e de paz e por último a fé em um progresso indefinido.

Essas novas sensações de potência para projetar o futuro desligado da predestinação do mundo dado, mergulharam o mundo ocidental no fervilhar da vida moderna. Firmaram-se paradigmas positivistas que atropelaram, impulsionaram e angustiaram o homem, aguçando o sentido crítico e irônico dos pensadores do seu tempo. Entre eles Nietzsche (apud Berman, 1992, p. 22), como representante crítico dessa vivência moderna anunciava-a como *perigosa*; no entanto, entendendo-a como *único estímulo que efetivamente nos comove o infinito, o incomensurável*. Mesmo designando o homem moderno como *semibárbaro*, faz seu ato de fé *no homem de amanhã e do dia depois de amanhã... colocando-se em oposição ao seu hoje*.

A percepção desse novo homem, na projeção futurista é o impulso audacioso do homem moderno. A realidade injusta, construída pelo projeto burguês, desvendada em suas contradições pela teoria socialista de inspiração iluminista que, desde o início desse século, foi paradigma movedor de aglutinação popular para transformações radicais.

A futuridade manifesta nos princípios e valores humanistas da modernidade foram incorporados pelo projeto de sociedade socialista democrática que estava por ser construído. Os macro-modelos contemporâneos, capitalismo x socialismo, foram cristalizados em práticas políticas paradigmáticas. A possível igualdade, racionalizada pelo modelo socialista, compartilhado por Freire, demarcou referências críticas que se contrapunham ao modelo modernizador.

Perseguindo a essência dessas contradições, Paulo Freire dirigiu sua crítica à realidade de injustiças e exclusões na sociedade brasileira. Sua prática requereu do

pedagógico o espaço mediador no processo de transição para promover a libertação do oprimido.

Nos anos 60, sua pedagogia fez parte do projeto político nacional quando o governo acenava para uma nova ordem social. O discurso de João Goulart, de perfil socialista, naquele momento, representou o desejo coletivo – utopia que motivou a emoção do brasileiro. Guardadas as singularidades das vivências de Paulo Freire, essa experiência político-educacional está concretamente reproduzida em suas produções.

A *Pedagogia do Oprimido* propõe *conscientização* através da construção do conhecimento. Para ele a emancipação do homem se dá na ação comunicativa, onde o pedagógico se dá em uma situação gnoseológica entre *educador e educando, sujeitos cognoscentes, exercerão a cognoscibilidade* (1971, p. 15-25). Para Freire a passagem da consciência intransitiva para transitividade ocorre quando o educando se envolve com o mundo dinâmico de forma crítica. Segundo Paulo Freire consciência intransitiva é a mera apreensão da presença do fato. Já no processo de transitividade o sujeito ultrapassa o fato colocando-o num sistema de sistema de relações dentro da totalidade em que se deu – é a conscientização. A ação pedagógica propiciaria o exercício do direito de participar conscientemente na transformação sócio-histórica de sua sociedade. Para ele, cada sujeito educando, no caso o oprimido, faz parte da ação coletiva para efetivar as descontinuidades históricas.

Sua pedagogia dialógica é reconhecida como o discurso da esperança em sua linguagem da possibilidade combinada com a linguagem crítica. Freire compreende que para o educador transformar e recriar o mundo é uma possibilidade combinada com a linguagem crítica. Sendo assim o educador transformar e recriar o mundo é uma possibilidade histórica. O discurso de fé na humanização e na libertação do oprimido só será possível, na concepção de Freire, se o diálogo durar. A afirmação do sujeito está

assegurada quando não há renúncia ao direito à participação e à liberdade. Princípios esses proclamados pela modernidade e identificados em Kant (s/d, p.49) quando expressou que, para o Iluminismo, tudo o que é necessário é a liberdade.

A visão de mundo de Paulo Freire nega a homogeneização do homem, visão essa constante nos projetos políticos/sociais dos intelectuais progressistas do século XX. Berman (1992) concluiu sobre tais produções que, diferente dos pensadores do século XIX, foram na direção de rígidas polarizações e totalizações achatadas. Nosso educador superou modelos de práticas políticas sectárias ao respeitar *o ethos* cultural, a particularidade do mundo vivido de cada sujeito, seu sistema de referências, isto é, sua trajetória individual – sua subjetividade.

Para Freire, o processo de consciência de apreensão e transformação da realidade, deverá partir do interior do homem objeto se fazendo sujeito. Na sua concepção *se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente este é o saber democrático*, (1968, p.92) sendo assim, para ele a democracia, o processo emancipatório, a mudança, o pedagógico estão em conexão num processo coletivo, mas passando pelo acontecer individual. Encontro nessa conexão um sinal da contemporaneidade da concepção da Pedagogia do Oprimido, um projeto produzido há quatro décadas.

A luz da modernidade apagou ou está sendo reabastecida pelas contradições perturbadoras do espírito moderno? As produções passam pelo que caracteriza o contexto-crítico e desconstrução, reafirmando que o movimento conduz a novas programações onde a idéia de diferença e pluralidade está em pauta.

Freire, nesse novo contexto, é permanência no circuito educacional nacional e internacional. Algumas das suas categorias de análises, guardadas suas especificidades, contêm elementos ricos em potências esclarecedoras da realidade contemporânea.

Esses dados reafirmam a impossibilidade de destruição do construído tempo da modernidade. Benjamin (1990) o considerou inacabado, pois, para ele, a continuidade do novo é de responsabilidade ética das novas gerações; devemos estar atentos que:

... é irrecuperável toda imagem do passado que ameaça desaparecer com qualquer presente que nela se não reconhece refletido. (p.25)

Referências

- BENJAMIN, W. In: HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Tradução por Ana Maria Bernardo, José Meirelles Pereira e outros. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1990.
- BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar. A ventura da modernidade*. Tradução por: Carlos Felipe Moisés e Ana Maria Ioriatti. 9ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- FREIRE, P. In: MACLAREN, P. *Paulo Freire e o pós-modernismo*. Traduzido por: Tomaz Tadeu da Silva. Ver. Educação e Realidade, Porto Alegre, 12 (1): 3-13. Jan/jun. 1981.
- _____. *Extensão ou Comunicação*. Tradução por Rosisca Parcy de O. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1968.
- _____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- KANT, I. O que é o Iluminismo? *Humanidades*. Texto foto copiado, p.49.
- NIETZSCHE, F. in BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar. A ventura da modernidade*. 9ª ed. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- ROUANET, S. P. *As razões do Iluminismo*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SUBIRATIS, E. *Da Vanguarda ao Pós Moderno*. 4ª ed. Tradução de Luiz Carlos Daher, Adélia Bezerra e Beatriz A. Canabrava. São Paulo: Nobel, 1991.

**FREIRE E GIROUX : REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA
NO SÉCULO XXI**

Maria Noemi Gonçalves do Prado (*)
Mestranda pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-
Programa Educação-Currículo

E“ (...) o café é amargo como o que penso da vida.
mais uma vez não sei o que vivo e não sei o que penso
A vida é externa, a guerra já começa em nós por dentro.
A paz é uma palavra muito curta para fazer efeito
A sensação de ter asas não me agrada mais, quero rastejar.
Nas coisas que comprei hoje não me apoio mais
Olho em volta e as sensações estão mortas, vivo é o meu querer.
(...) Os livros bem pensados são prostitutas bem pagas pela vaidade.
A diferença dos medíocres é que eles sabem capitalizar no caos.
Deus me acordou cedo hoje, e me disse para calar a boca (...).
Entre sons e uma leve chuva, a coisa mais sem sentido é olhar a verdade.
Embora quisesse parar, agora sei que não se pára o sangue.(...)
Deixarei tudo aqui neste papel
(...) E no final vou pôr um título nada criativo.
E ao parar vou voltar a me iludir.
Vivendo.”
(Ferréz é escritor, autor de Capão Pecado, o
Poema acima é: ‘Uma poesia nova’)

O poema acima foi escrito por um dos muitos jovens moradores da Periferia de São Paulo (Brasil) seu nome, Ferréz, que escreve para uma das publicações da Revista Caros Amigos, “... *a dor tinha que ser curada, mas antes distribuída, porque só quem teve fome sabe o real valor da comida.*” A Fome, neste início de século XXI um dos cânceres herdados da dita modernidade faz com que, por vezes, tentando estabelecer às pazes com nossas consciências, laudas e laudas sejam escritas em textos enfáticos contra a exclusão social. No entanto, enquanto levantamo-nos de nossas mesas fartas e encaminhamo-nos para os nossos micros computadores com a finalidade de realizarmos tal tarefa, ou seja, escrever o artigo, o texto, o ensaio, representantes numerosos de seres humanos, uma parte significativa do conjunto da sociedade mundial, esta “catando”

restos de comida pelos lixões das periferias do mundo afora, não conseguimos transcender as razões do cotidiano, não efetivamos à práxis.

“A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos fazer contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’” (Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire, página 21).

As ocorrências cotidianas que antes fugiam à normalidade, tais como crimes, violências dos mais variados graus, ou atentados a vida dos seres moradores do planeta, através de poluição, doenças, como a gripe aviária, se tornam eventos “quase” *naturais*, não conseguimos nos emocionar com as imagens, geralmente transmitidas pelas TVs, a sensação de banalidade dos fatos traduz-se pela possibilidade de ser desativar o ocorrido com um simples apertar de botões do controle remoto ou, o que poderia ser pior, tido apenas como mais uma imagem ilustrativa, vazia de significado, em uma perspectiva *penumbrante*, deturparia a visão com respeito à realidade vivenciada. Como professora que sou já percorrido vinte e três anos de profissão, pergunto-me, e permito-me compartilhar com quem se interesse pela questão, onde estaria o papel da Educação enquanto agente transformador da realidade social, sonhada por gerações de educadores/educadoras? Com o que, o espaço da *indignação e não conformismo* estaria sendo preenchido, em uma sociedade impregnada de simulacros e dissimulações?

“o discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano (...) O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca.” (Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire)

Como educadores do século XXI, o que conseguimos acumular, para além dos Discursos? Quais as Práticas de Resistência que efetivamente serviram de exemplo para os alunos que um dia encontraremos como Educadores nas salas de aula, das Escolas do

Futuro não muito distante, o futuro construído no *agora*? O que deixaremos de herança para as futuras Gerações de Jovens, não mais oprimidos pelas Ditaduras Políticas, para isso lutamos afinal, mas globalizados pela sutileza elefântica do Deus-Mercado?

Peter McLaren, no livro *A Educação no século XXI*, para debater a escolaridade e nova ordem capitalista, pergunta se uma *pedagogia crítica renovada* e revivificada, baseada em um método materialista histórico para a reforma educativa, pode servir como ponto de partida para uma *política de resistência e luta* contra-hegemônica no século XXI? (McLaren, 132,2000) Tentar responder a essa questão é o desafio constante dos Educadores que se predispõe a *pensar* o mundo e *atuar* na Educação, antes, porém uma breve contextualização sobre a abordagem do conceito de Educação, dentro da *Pedagogia Crítica* se faz necessária, resgatando uma área eminentemente *política*, o *Currículo*, que não irá se restringir a organização de grades curriculares ou mesmo do conjunto de disciplinas organizadas de acordo com o conhecimento acumulado e transmitido através de várias gerações, mas que também e principalmente, sofrendo a pressão de inúmeras variantes, sociais, econômicas e políticas, apontam para o que na realidade é indispensável para o norteamento de novos rumos da reflexão em questão, ou seja, como chegaremos a Práxis Revolucionária (ação-reflexão-ação) definida pelo professor Paulo Freire.

Geralmente os gabinetes das Secretarias de Educação, atuando verticalmente, no sentido hierárquico do termo, ou seja, *'manda quem pode obedece quem tem juízo'*, ao definirem Políticas Públicas, fazem-no de forma especialmente criteriosa através da Orientação Curricular, que será estabelecida obedecendo-se ao eixo político norteador definido naquele determinado contexto, propiciando um ambiente no mínimo esquizofrênico dentro da Educação, pois os protagonistas da ação, a *comunidade*

escolar, perde o controle de sua própria vontade, e como se estivessem sendo controlado por telepatia, e agindo "como um robô", entram em delírio, pois a maioria da comunidade escolar, em particular os educadores, por conveniência ou alienação, introjetam um juízo falso da realidade impregnado do discurso político dominante através da implantação capitalista dos projetos neoliberais. È o mito de Prometeu pós-moderno, ou seja, as escolas devem pôr a prática escolar cotidiana, em consonância com valores elencados como adequados a produzir um novo Homem, destacando-se a importância do conhecimento como forma de produção, segundo McLaren, as escolas acabam "assumindo" sozinhas a grande culpa pelo sucesso, porém mais frequentemente o fracasso, dos novos ditames econômicos, restando apenas um único caminho, ou seja, a escola deve responder com entusiasmo ' as necessidades emergenciais, de curto, médio e longo prazo ' exigidas pelo mercado de trabalho pós-industrial e à economia mundial reestruturada. Esse ideário está sendo viabilizado, colocado em prática, por uma parte significativa daqueles que, se hoje estão em postos de comando, ou seja, articulando e viabilizando o projeto neoliberal nos Governos, em Instituições Financeiras, Econômicas ou Políticas, algumas décadas atrás estavam nos bancos escolares e em parte, representam Geração de Jovens que se forjaram, nas décadas de 1960, 1970, 1980, excetuando-se a grande parcela da categoria de professores, que por conivência ou ingenuidade mantem-se omissos, destacaremos a atuação da Vanguarda, o Coro dos Descontentes, oferecendo Resistência. Destacando a atuação de grandes Mestres entre eles Paulo Freire e Henry Giroux.

“(Paulo Freire) talvez, o educador mais conhecido do Terceiro Mundo e seu trabalho tem inspirado toda uma geração de professores progressistas e socialistas. Seu princípio de educação como ação cultural, seu método de *conscientização* e suas técnicas para alfabetização têm sido adotados e adaptados para ajustar milhares de projetos onde a situação de aprendizagem é parte da situação de conflito social... Há várias razões que explicam a forte influência de

Freire. Primeiramente, seus trabalhos fundamentam-se em hipóteses que refletem uma síntese inovadora das mais avançadas correntes do pensamento filosófico contemporâneo, como o existencialismo, a fenomenologia, a dialética hegeliana e o materialismo histórico. Essa visão inovadora e seu talento excepcional como escritor em português e espanhol têm conquistado, com seus escritos iniciais, um amplo público leitor composto por educadores, cientistas sociais, teólogos e militantes políticos.” (Carlos Alberto Torres).

O projeto de sociedade em Freire, portanto, extrapola uma visão ingênua ou até mesmo simplista, repudiando a forma mecanicista às vezes expressa em um extenuante didatismo, e invadindo outros terrenos de discussão, vislumbra possibilidades que apontam para soluções dos “problemas” advindos da reflexão crítica sobre a prática pedagógica no âmago da instituição escola, e logo após, ampliando-se naturalmente para a sociedade em que vivemos capitalista, neoliberal, globalizada e, portanto, sendo a problematizadora e a problematizada, à medida que os conflitos que são oriundos dela permanecem nela, e por vezes a transpassam. Reconhecendo-se o **ideológico** nas ações governamentais, institucionais, mas ao mesmo tempo buscando através da ação dialógica estabelecer um canal de comunicação constante para uma aprendizagem que irá ocorrer entre gentes com alma, sentimentos, emoções, e não apenas sujeitos, e sujeitos desprovidos de alma, que como zumbis absorvem apenas o que lhes é permitido (determinismo neoliberal / ética da **heteronímia**) “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. A questão da identidade cultural, de que fazem parte a *dimensão individual e a de classe dos educandos* cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista” (Freire, 46, 1998)

A julgar pelo exposto acima a interferência desse educador-intelectual em seu contexto de atuação requer uma re-avaliação contínua de sua atuação não apenas no âmbito restrito da sala de aula, mas também na relação que consegue estabelecer com o seu entorno, pois “não há história sem homens como não há uma história para homens ,

mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz, com diz Marx. E é precisamente, quando, se proíbe o direito de participarem como sujeitos da história, que elas se encontram dominadas e alienadas” (Pedagogia do Oprimido, página 152)

Recorrendo a leitura de outra obra de Freire destacaremos em *Pedagogia do Oprimido* com as *Teorias da Ação Cultural* que se desenvolvem a partir de dois pressupostos: a *Teoria da Ação Antidialógica*, que aponta para os meandros do poder como forma de dividir, manipular e dominar, servindo aos interesses do opressor; e a *Teoria da Ação Dialógica* que através do processo de transformação do mundo em colaboração, promove o desvelamento desse mesmo mundo e dos seus sujeitos de acordo com a práxis, “significa precisamente que não há revolução com *verbalismo*, nem tampouco com *ativismo*, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas.” (Freire, Pedagogia do Oprimido, página 146).

Exemplificando historicamente, poderemos nos reportar, no caso brasileiro, a Revolução Praieira (1848) em Pernambuco, sendo a última do período histórico em questão foi eliminada exemplarmente durante o Segundo Império Brasileiro (1840-1889), liderada por “intelectuais”, que se surpreenderam ao perceberem que o povo, decantado em versos e prosa, resolveu aderir em corpo e alma a causa revolucionária. Esses e outros casos encontrados em vários estágios na História da Humanidade, conformariam “uma liderança revolucionária, que não sendo dialógica com as massas, ou mantém a sombra do dominador `dentro`de si e não é revolucionária, ou está redondamente equivocada e, presa de uma sectarização indiscutivelmente mórbida, também não é revolucionária” (Freire, Pedagogia do Oprimido, 147)

Para redimensionar, Educação e Resistência, ou seja atribuir-lhe a vertente de legitimação nos meios educacionais da atualidade, século XXI, embora discursos de outros interesses mantenham a devida distância do tema, Giroux organiza em ,Teoria da Resistência, uma síntese reconhecendo afinidades entre a teoria da Hegemonia de Gramsci e as questões da Dominação e Legitimação, portanto assumidamente, neogramsciniano pressupõe uma postura: anti economicista, onde a cultura assume um papel importante na luta/ conflito de classes, pois é nessa diferença cultural que se assentam as diferenças, contribuindo para a manutenção da sociedade.Trabalha com a idéia de múltiplos agentes de transformação, para ele **o professor é o agente transformador** e sua formação deverá ocorrer tanto no campo do domínio teórico como político, objetivando entender os mecanismos de dominação existentes trabalhando no sentido da contra hegemonia possibilitando o aumento da prática de Resistência nas escolas desenvolvendo a Teoria do Modelo Emancipatório de autoridade. **O aluno** *ator e buscador* de sua identidade, deve se sentir representado na fala do professor e nos materiais por ele utilizados, mostrando-o como **agente histórico ativo**, através do exercício cotidiano para compreender as variadas diferenças, raciais, de gênero, sexuais, avaliando, sobretudo a *caldeirão* cultural no qual ele, o aluno, se encontra buscando-se em última instância a Democracia no seu sentido mais amplo.

“... Os alunos representam não apenas pessoas com as quais trabalhamos, mas também uma visão do futuro. Eu nunca me preocupo com a particularidade de suas políticas tento quanto com sua capacidade de terem um pensamento crítico, de defenderem suas posições, de serem sensíveis ao que significa abordar um certo grau de responsabilidade social e política pelo que eles dizem e por seus atos.Meu próprio ensino tem como base fazer tudo o que posso para oferecer as condições pedagógicas que possibilitam que eles se tornem agentes, capazes de governar, e não apenas serem governados, controlar suas próprias vidas e saber como eles fazem a mediação entre elas e a sociedade mais ampla.Se eles adotam uma posição esquerdista e progressista , isso é bom.Mas fico satisfeito se eles se tornam agentes críticos de forma a questionarem a pedagogia de sua

própria autoformação , e de fazerem a ligação entre esta e o imperativo ético de ser capaz de definir suas vidas em relação a de outros, fora de critérios meramente instrumentais.”(Torres, 2000, p134-135)

De acordo com várias entrevistas a contribuição dada por Giroux é vital na medida em que propõem continuamente reflexionar sobre a prática desenvolvida em Escolas Reais, principalmente, em seu caso, no ensino universitário, e alia-las as leituras, o que propiciará a elaboração da análise conjuntural que hoje desvela o debate central, dentro da Pedagogia que tenta responder a pergunta de Peter McLaren sobre a influencia real da Pedagogia Crítica no processo de Resistência e Luta para a emancipação e formação da Criticidade do individuo proposta no inicio do capítulo. Diz-nos Giroux:

“ na década de 1970, tentei avivar novamente os debates sobre teoria e resistência ao desafiar a noção de que o domínio era tão opressor que só se podia falar de escolas como prisões ou como instituições a serviço da opressão ; reestruturei minha antiga preocupação com o papel dos professores como intelectuais públicos como trabalhadores da cultura que habitam locais pedagógicos diferentes, incluindo as escolas, mas não reduzidos a elas ; meu trabalho sobre cultura popular, possibilitou-me passar por diversas disciplinas e escrever e publicar em outras áreas fora da educação ; restabeleci a Importância da pedagogia em outras áreas, estudos literários, comunicação pela palavra, mídia ; estabeleci uma posição forte ao desenvolver o discurso da *Ética*.” (Giroux)

A interferência desse educador-intelectual em seu contexto de atuação requer uma re-avaliação continua de sua atuação não apenas no âmbito restrito da sala de aula, mas também na relação que consegue estabelecer com o seu entorno, pois “não há história sem homens como não há uma história para homens , mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz, com diz Marx. E é precisamente , quando, se proíbe o direito de participarem como sujeitos da história, que elas se encontram dominadas e alienadas” (Pedagogia do Oprimido, página 152) Para que inseridos nesse contexto de ação-reflexão-ação , ampliando-se o campo de atuação, trataremos outra questão pontual, ou seja, a **postura política tomada pela maioria dos educadores** , para tal faz-se necessário que o profissional de Educação esteja visceralmente atento as

armadilhas do sistema e ao mesmo tempo reflita com seus pares os ardis de sua práxis, refletindo sobre **a natureza política do trabalho intelectual**, pois os educadores enquanto pensadores e não “os pensados” representam, pelo menos uma parte deles, essa massa crítica, formadores de opinião, e muitos são considerados referências para seus educandos, quanto mais próximos estão seu discurso e prática da verdade que defendem

E as perguntas ainda persistem o que deixaremos de herança para as futuras Gerações de Jovens, não mais oprimidos pelas Ditaduras Políticas, para isso lutamos afinal, mas globalizados pela sutileza elefântica do Deus-Mercado? Onde estaria o papel da Educação enquanto agente transformador da realidade social, sonhada por gerações de educadores/educadoras? Como educadores do século XXI, o que conseguimos acumular, para além dos Discursos? Quais as Práticas de Resistência das Escolas do Futuro, o futuro construído no *agora*? Com o que, o espaço da *indignação e não conformismo* estaria sendo preenchido, em uma sociedade impregnada de simulacros e dissimulações? Essa breve reflexão, tentará contribuir no debate urgente e necessário, entre os atores, o *corpus atuantes* da Educação, utilizando como Ponto de Partida os pressupostos teóricos e a práxis da Educação Popular fundamentada através das Teorias e Reflexões de Paulo Freire, e a Teoria da Resistência, organizada por Giroux, que ainda permanecem provocativas, desafinando o ideário da lógica do Capital.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Tradução de Marcus Penchel – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- APPLE, M.W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora brasiliense, 1982.
- _____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Ates Médicas, 1989.
- BEER, Max. **História do Socialismo e das Lutas Sociais – da Antiguidade aos Tempos Modernos/** tradução de H. Melo. Rio de Janeiro - Guanabara, 1968.
- CARDOSO, Adalberto Moreira. **A Década Neoliberal e a crise dos sindicatos no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- COGGIOLA, Osvaldo & Katz, Cláudio. **Neoliberalismo ou crise do capital?**São Paulo: Xamã, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. & BETTO Frei. **Essa escola chamada vida – depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: 15ª ed. Editora Paz e Terra, 1985.
- GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997(a).
- HOBBSAWM. Eric. **Era dos Extremos-o breve século XX (1914-1991)** /Tradução-Marcos Santarrita/Revisão Técnica -Maria Célia Paoli – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IANNI, Octavio. **A Era do Globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- MÉSZÁROS, István. **O século XXI – socialismo ou barbárie/** tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

:

REFERÊNCIAS FREIREANAS PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES¹

Adriana Regina de Jesus Santos², Elda Damásio de Oliveira³, Francisca Gorete Sepulveda⁴,
Lourdes de Fátima P. Possani⁵, Salomão Mufarrej Hage⁶

Resumo

O presente artigo destaca a importância e atualidade que assume a teoria freireana ao inspirar processos de formação de educadores no Brasil e em muitos países em todo o mundo. Sua produção se insere no âmbito das discussões realizadas na Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como resultado do diálogo estabelecido entre os autores ao compartilhar reflexões acumuladas em suas experiências de participação em processos de formação de educadores em quatro diferentes regiões brasileiras: norte, sudeste, sul e nordeste, respectivamente Pará, São Paulo, Paraná e Alagoas. Em sua íntegra, o artigo analisa como as categorias centrais do pensamento freireano, *práxis*, *diálogo* e *politicidade na educação*, se constituem como elementos fundantes na formação de educadores e educadoras sintonizadas com o tempo presente.

Palavras Chaves: Teoria Freireana; Formação de Educadores; Politicidade na Educação; Diálogo; Práxis.

¹ Texto apresentado no V Encontro Internacional Fórum Paulo Freire, em Valência, Espanha, setembro de 2006.

² Docente do Ensino Superior e Coordenadora Pedagógica na área da Educação Popular. Doutoranda em Educação pela PUC-SP. arjsantos@marista.org.br

³ Professora da Rede Estadual e Municipal de Ensino de São Paulo (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio). Mestranda em Educação pela PUC-SP. eldausp@yahoo.com.br.

⁴ Pesquisadora na área de políticas Públicas em Educação de Jovens e Adultos. Mestra em Educação e doutoranda pela PUC-SP. podersaber@uol.com.br

⁵ Docente no Ensino Superior. São Luís. Supervisora Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Mestra em Educação e doutoranda pela PUC-SP. lourdes@hnet.com.br

⁶ Professor do Centro de Educação da UFPA. Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ. Doutor em Educação pela PUC-SP. salomao@uol.com.br

Introdução

Esse texto que ora apresentamos foi construído num processo interativo de compartilhamento de reflexões e experiências acumuladas no âmbito da formação de educadores e educadoras⁷, inspiradas pela concepção freireana de educação.

Contou significativamente para a sua elaboração o fato dos autores estarem participando da Cátedra Paulo Freire, criada em 1998, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde Freire atuou como professor desde sua volta do exílio, por um período de 17 anos (1980-1997); e que se constitui atualmente num espaço especial para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre/e a partir da obra de Paulo Freire, focalizando as suas repercussões teórico-práticas para a educação e a sua potencialidade de fecundar novos pensamentos (Saul, 2006).

Nesse ambiente de pesquisa, motivados pela perspectiva de aprofundar determinados focos temáticos considerados estratégicos para a implementação de políticas e práticas educacionais contemporâneas, sob forte influência das contribuições teóricas de Paulo Freire, decidimos focar a problemática que envolve a formação de educadores.

O processo de produção desse texto teve início com um diálogo estabelecido entre os autores no sentido de compartilhar as reflexões que têm acumulado com as experiências desenvolvidas nos processos de formação de educadores em três estados brasileiros: Pará, São Paulo, Paraná e Alagoas, que se localizam respectivamente nas regiões norte, sudeste, sul e nordeste do Brasil.

A primeira experiência denomina-se “Programa Educação Cidadã na Transamazônica” e constitui-se numa ação educativa que oferece alfabetização e escolarização de jovens e adultos nos níveis fundamental e médio, em assentamentos de reforma agrária da região da Transamazônica, localizada no Oeste do Estado do Pará. O referido programa se insere nas atividades de extensão da Universidade Federal de Pará desde 2002, sendo desenvolvido em

⁷ A partir daqui, somente por uma questão de espaço no texto, usaremos apenas o gênero masculino para nos referirmos a educadores e educadoras, educandos e educandas, trabalhadores e trabalhadoras etc.

parceria com o movimento social da Região da Transamazônica e o Ministério do Desenvolvimento Agrário.

O Programa Educação Cidadã na Transamazônica assume como pressuposto a base da educação popular, fundada na concepção freireana, que tem no diálogo a dinâmica fundante do processo educativo, efetivado com o intuito de gerar um impacto na qualidade de vida dos trabalhadores do campo. No âmbito desse Programa, tem-se desenvolvido várias ações relacionadas à formação inicial (em nível de ensino médio) e continuada dos educadores com o objetivo de prepará-los para atuar competentemente no processo alfabetização e de escolarização nas séries iniciais dos trabalhadores do campo, que vivem em 37 áreas de assentamentos da Região da Transamazônica.

A segunda experiência de formação de professores se desenvolveu na cidade de São Paulo com a participação de 1.500 educadores que trabalham com Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas da Rede Municipal de Ensino que trabalham com jovens e adultos. Esta experiência teve como foco a reorientação curricular da EJA, com destaque para os temas currículo e necessidades básicas de aprendizagem.

A experiência relatada constitui apenas um dos momentos num processo que envolveu outras estratégias e outros temas de interesse dos educadores da EJA, e em todos eles, mantiveram-se os mesmos pressupostos, calcados nos princípios da educação libertadora, que implica em assumir o diálogo como um dos elementos fundantes do processo formativo. Este diálogo foi forjado pela Secretaria Municipal de Ensino com o objetivo de construir novos currículos para a EJA, procurando fazer da escola um espaço inclusivo e prazeroso para quem ensina e para quem aprende, com a qualidade social requerida para esta modalidade de ensino.

A terceira experiência é fruto de estudos e pesquisas que vêm se realizando no Estado do Paraná referente às questões de gênero e currículo, cujo principal objetivo tem sido evidenciar as identidades que o currículo real vem produzindo e as representações que a sociedade tem a respeito do trabalho docente.

A quarta experiência trata-se da formação de educadores do Programa Alfabetização Solidária, cujo objetivo é melhorar os indicadores em Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil, atuando nas regiões Norte e Nordeste, onde há baixo índice de desenvolvimento humano. O trabalho aconteceu nos estados de Alagoas, Maranhão e Paraíba, cujo desafio foi preparar jovens do ensino Fundamental e Médio, oriundos desses estados, para alfabetizar suas comunidades.

Como se tratava de jovens que iniciavam as primeiras experiências como educadores, procurou-se trabalhar um referencial prático e teórico, enfatizando os princípios freireanos do diálogo como mediador do ato de educar, e da cultura como redescoberta do meio social, a fim de despertar nos alfabetizados, através de seus saberes e fazeres locais e comunitários, a aquisição sistemática de suas experiências humanas, a dimensão democrática do fazer e do compartilhar na perspectiva de mudanças e na visão crítica de não apenas estar, mas participar da construção de sua existência, no mundo e com o mundo.

Nas quatro experiências, as referências da teoria freireana têm se constituído como princípio fundante dos processos de formação de educadores por elas efetivados, conforme visualizamos na breve apresentação das mesmas, e em vista dessa constatação, objetivando compartilhar as reflexões que temos acumulado com a nossa participação nessas experiências, elaboramos esse texto orientados pelo seguinte questionamento: **Como a contribuição do pensamento de Paulo Freire tem inspirado os processos de formação de educadores efetivados pelas experiências em questão?**

A resposta coletiva a esse questionamento, deu origem às partes seguintes desse texto, que consistem em explicitar como as categorias centrais do pensamento freireano, práxis, *diálogo* e *politicidade na educação*, se constituem como elementos fundantes na formação de educadores sintonizados com o tempo presente.

Politicidade: um desafio na formação de educadores sintonizados com o tempo presente

Nas experiências educativas acima citadas, a inspiração de Paulo Freire tem se feito notar com grande expressividade, destacando-se a importância da *politicidade* como um dos elementos centrais na formação de educadores.

Ao incorporarmos a discussão sobre a temática da politicidade realizada por Freire nos processos formativos de educadores que efetivamos, o fazemos com a expectativa de que esses profissionais compreendam a dinâmica complexa que constitui a sociedade contemporânea, marcada por um processo de modernização conservadora em curso, que inclui relações de poder, permeadas por conflitos e alianças em torno da disputa pela hegemonia, orientadas por perspectivas diversas que incluem a manutenção do *status quo*, as resistências e ações contra-hegemônicas que são estabelecidas entre grupos e pessoas na sociedade.

Esses conhecimentos são fundamentais para que os educadores entendam a não neutralidade da ação humana e das narrativas que tem sido construídas e disseminadas na atualidade nos vários espaços sociais e educativos existentes, constituindo políticas culturais que atuam no sentido de formar e conformar o imaginário social e o senso comum da população, estabelecendo padrões de sociabilidade, éticos, estéticos, e interferindo, com isso, nas formas de pensar, sentir e agir do seres humanos no cotidiano.

O conhecimento da complexidade que permeia a dinâmica social na contemporaneidade torna-se assim um pré-requisito para que o educador compreenda a natureza de seu papel na educação e na sociedade, e a função social que a educação pode e/ou tem assumido na atualidade. E, no caso, a inspiração no pensamento freireano têm apontado na direção de assumirmos a educação enquanto “*ação cultural para a liberdade*”, “*formação e emancipação humana*”, “*problematizadora*”, “*dialógica*”, “*transformadora*”, fundada numa “*Pedagogia da pergunta*”, “*da esperança*”, “*da autonomia*”, “*do oprimido*”...

Educação para quê? Para quem? Mais do que uma retórica repetida muitas vezes sem muita expressividade no meio educacional, estas questões retomam sua força significativa ao

influenciar no horizonte dos processos formativos de educadores-educandos, que buscam a existência de profissionais comprometidos com o tempo presente, cientes dos conflitos e das contradições que movem a sociedade global e local, e posicionados diante da existência da opressão, da discriminação e da hierarquia que fortalece as desigualdades presentes na sociedade contemporânea.

Toda essa intencionalidade política que permeia a ação educativa e docente quando assumida em sua radicalidade, torna-se um diferencial nos processos formativos dos educadores, contribuindo para que os mesmos ampliem sua consciência crítica e assumam um compromisso mais efetivo com as lutas e as aspirações dos grupos minoritários da sociedade, que ajudem a cultivar a esperança e a inserção dos seres humanos em espaços e movimentos sociais que afirmem o direito à vida com dignidade, à educação, habitação, saúde; confrontando as desigualdades e a hierarquia de classe, raça/ etnia, gênero, idade, religião e região atualmente acirradas na sociedade.

Ao buscarmos inspiração na premissa freireana de que os homens e as mulheres são seres inacabados, que buscam continuamente e incessantemente sua humanização, pretendemos dar visibilidade à função social que a educação assume na formação das pessoas ao torná-las cada vez mais humanas, plenas, felizes; isso quando ela é entendida enquanto instrumento não neutro de socialização/ construção de conhecimentos produzidos coletivamente na sociedade, que viabiliza a leitura e interpretação de mundo e da palavra, que pode contribuir significativamente para a ampliação da participação popular e fortalecimento do controle social, constituindo-se enquanto condição necessária, mas não suficiente para a transformação da sociedade.

Entra em cena nessa perspectiva o conjunto de reflexões realizadas por Paulo Freire sobre o *Currículo e a construção do conhecimento*, as quais nos ajudam a identificar todos os seres humanos como portadores de cultura e de conhecimentos e a compreender o currículo numa visão ampliada, entendido como um artefato cultural, construído coletivamente por todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, numa relação dialógica, que envolve

conflito e poder, disputas ideológicas, culturais e identitárias que, de forma coletiva, estabelecem alianças e compromissos para interferir e liderar na seleção e legitimação dos conhecimentos, valores, ideologia, padrões culturais e de sociabilidade nos diferenciados espaços e processos de formação dos seres humanos.

As contribuições de Freire nos ajudam no sentido de propiciar aos educadores a compreensão sobre a existência desses processos, estimulando-os a tomar posição nas disputas em que se define “quê conhecimentos?”, “os conhecimentos de quem?”, “quem é autorizado a participar da definição?” e que implicações essas definições impõem aos grupos que têm pouco poder para interferir nelas, como é o caso dos grupos populares e menos favorecidos em nossa sociedade? Ajudam também a compreender de forma mais ampliada a Educação e o Currículo enquanto espaços de disseminação de políticas e práticas culturais, que interferem em grande medida na produção das identidades culturais e na produção/reprodução da sociedade. Nesses espaços os conflitos culturais se manifestam com muita intensidade e, na maioria dos casos, são muito acirradas as investidas que os grupos com maior poder têm efetivado em processos de negação das culturas dos grupos minoritários. Por outro lado, os processos de resistência e contestação se fazem existir e precisam ser fortalecidos, com a construção de propostas educativas e curriculares que afirmem os padrões identitários e culturais dos grupos discriminados e excluídos da sociedade, ao serem permeadas pelo reconhecimento e valorização das diferenças e da alteridade.

Diálogo: constituidor de sujeitos educadores-educandos de educandos-educadores

O diálogo enquanto condição da existência dos seres humanos nos torna verdadeiramente humanos, porque participamos do ato de dizer o mundo e de transformá-lo. Todos os seres humanos são sujeitos de direito e, portanto, têm o direito de participar ativamente das decisões fundamentais que versam sobre sua vida e sobre a humanidade, numa

perspectiva mais ampla. Na visão freireana a participação é vista como caminho de realização democrática. Não é concessão; é conquista de espaço para voz, para voto, para intervenção.

O conceito de participação está também ligado ao princípio de que todos têm conhecimento e que o conhecimento não se constrói com uns sobre ou para os outros e sim na relação com os outros. Neste sentido, o diálogo é relacionado à possibilidade do exercício democrático dos educadores em sua prática pedagógica. Neste sentido, Freire (1995) relaciona o diálogo à possibilidade do exercício democrático dos educadores em sua prática pedagógica.

Assumir uma postura dialógica pressupõe a humildade como elemento fundamental para nos permitir ouvir os outros e a expressar nossa própria voz; ajuda a compreender que todos temos o que dizer com relação ao processo educacional. Para Freire (2001) “... o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos” (p.123).

A humildade traz um sentido profundo enquanto condição do diálogo, pois ouvir o outro não é apenas ficar calado diante do outro; o diálogo se faz no respeito ao que o outro diz, ao que o outro traz para a relação e esta não está isenta de conflitos. No conflito se produzem novos conhecimentos, afirmam-se idéias e ideais, reafirmam-se desejos e explicita-se a posição em que cada um está e para onde se quer chegar. Não há neutralidade no diálogo; ele se constrói de forma articulada e carregada de intenções.

O diálogo proporciona a interação dos seres humanos entre si, dos espaços sociais, institucionais e educacionais entre si, das várias áreas de conhecimento, das diversas culturas etc... e é pelo diálogo que se pode constitui o sujeito educativo. Como educador, no momento em que ele ensina também aprende e é nessa dialeticidade que a educação se manifesta em toda a sua intensidade.

Se o educador enquanto ensina, aprende, portanto, é um educador-educando, permite que o educando, enquanto aprende, também ensina, tornando-o um educando-educador. Assim, educadores-educandos de educandos-educadores, não importa o nível de formação dos

sujeitos, aprendem e ensinam a vida toda, pois não existe a ignorância absoluta e nem a sabedoria absoluta. Isto implica em conceber todo educando e educador como sujeitos de saberes, inacabados enquanto seres humanos, com possibilidades de formarem-se enquanto sujeitos críticos, reflexivos, capazes de refletirem sobre sua própria prática, no sentido de transformá-la. Em Freire (1996) “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo (p.24).

Na formação em que vimos efetivando nossas experiências formativas de educadores o diálogo é imprescindível na construção de relações horizontais entre educadores e educandos para forjar novas relações no ato de ensinar e aprender. Para Freire (1996) “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.23).

Nossa experiência na formação de educadores, baseada nos fundamentos freireanos revelam a ousadia de tentar novos modos de fazer educação, rompendo com velhos modelos e forjando possibilidades de se construir conhecimentos numa relação dialógica, onde todos aprendem e todos ensinam. Isto não significa que aqueles que propõe a formação não devam ter diretividade e objetivos definidos em seu trabalho. Para Freire (2000) “é certo que homens e mulheres podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que chegam a suas gerações. ... O que não é possível é se quer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto” (p.53).

Da mesma forma como não é possível mudar o mundo sem projeto, sem utopia, não é possível mudar a educação sem um projeto de mudança consciente de suas possibilidades e de seus limites. Para Freire (2000) “É a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da consciência na história, na questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites” (p.39).

Práxis: reflexão e ação como elementos fundantes na formação de educadores

Analisar a práxis, tendo como parâmetro o processo teórico-metodológico, significa nos compreendermos como sujeitos históricos, políticos, ideológicos, culturais, sociais, estéticos, enfim, sujeitos em sua dimensão de inteireza e de totalidade, possibilitando assim, uma análise em relação à concepção de mundo, de conhecimento, de sociedade, de sujeitos. Contudo, esta prática requer a tessitura de novos fios e redes teórico-metodológicos, de novos olhares crítico-reflexivos acerca do que produzimos no contexto concreto de vivência da práxis pedagógica. Para tanto, as idéias freireanas tem contribuído para o processo de formação docente no âmbito das experiências formativas no que se refere à reflexão crítica da prática pedagógica que implica em saber dialogar e escutar, que supõe o respeito pelo saber do educando e que reconhece a sua identidade cultural.

Freire (1979) se refere à teoria como um "contemplar", certamente sendo fiel à etimologia da palavra que vem do grego, e significa VER. Daí o sentido de teoria como observar, contemplar, ver. Na sua compreensão, teoria é um princípio de inserção do homem na realidade como ser que existe nela e, existindo, promove a sua própria concepção da vida social e política. Segundo o autor, de teoria, na verdade, precisamos nós. Da teoria que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar; não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade.

Com efeito, ao enfatizar o caráter contemplativo da teoria, Paulo Freire garante a inserção do homem na realidade e deixa claro que teoria é sempre a reflexão que se faz do contexto concreto, isto é, deve-se partir sempre de experiências do homem com a realidade na qual está inserido, cumprindo também a função de analisar e refletir essa realidade, no sentido de apropriar-se de um caráter crítico sobre ela. Para ele, a teoria não será identificada se não houver um caráter transformador, pois só assim estará cumprindo sua função de reflexão sobre a realidade concreta; diz que é necessário não só conhecer o mundo, é preciso

transformá-lo, pois conhecer não é um ato passivo do homem frente ao mundo, é antes de tudo conscientização, envolve intercomunicação, intersubjetividade, que pressupõe a educação dos homens entre si mediatizados pelo mundo, tanto da natureza como da cultura. Assim, a prática não pode ater-se à leitura descontextualizada do mundo, ao contrário, vincula o homem nessa busca consciente de ser, estar e agir no mundo num processo que se faz único e dinâmico, apropriando-se da prática e dando sentido à teoria. Para Freire, a práxis, porém "é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (1983, p.40).

A relação entre teoria e prática centra-se na articulação dialética entre ambas, o que não significa necessariamente uma identidade entre elas. Significa assim, uma relação que se dá na contradição, ou seja, expressa um movimento de interdependência em que uma não existe sem a outra. A esse respeito, Freire (1983) reitera que é o jogo dessas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas.

Na afirmação acima está a base para entender teoria e prática na ação pedagógica, pois a relação entre teoria e prática se dá primeiro e antes de tudo na relação homem-mundo. Esta relação busca coerência entre pensamento e ação que é a práxis. Do contrário, a ação sem pensamento é ativismo, e o pensamento sem ação é verbalismo.

Diante dessas afirmações, é indispensável para o educador considerar que nesta perspectiva se conseguirá superar a tendência tão freqüente de trabalhar a teoria e a prática dissociadas entre si. Para tanto, é necessário compreender que teoria e prática não se separam, ou seja, o vínculo teoria e prática forma um todo onde o saber tem um caráter libertador.

Considerações finais

Focar os processos formativos de educadores é uma questão fundamental no âmbito do pensamento freireano, dada a importância que esses profissionais assumem no processo educativo dialógico, que toma os seres humanos e portanto, os próprios educadores, como seres inconclusos, que tem a perspectiva de “ser mais”, em todos os momentos de sua existência.

Freire durante sua vida, em seus escritos, destacou a necessidade de formação permanente dos educadores como condição para as mudanças necessárias que pretendemos efetivar em relação ao currículo, à aprendizagem, à prática pedagógica, enfim, em relação ao papel da escola e da educação que se estabelece em todos os espaços da sociedade.

Inspirados por essa mesma perspectiva, procuramos refletir em nosso texto, como as referências freireanas, sobretudo a politicidade, o diálogo e a práxis, tem se constituído enquanto princípios fundantes que motivam a realização de processos formativos de educadores e educadoras em diferentes experiências efetivadas em espaços geográficos e culturais bastante diferenciados.

Esperamos que as reflexões aqui apresentadas possam instigar e inspirar outras experiências formativas de educadores que se identificam pela aposta nesses mesmos princípios em outras localidades e em outros contextos sociais e culturais.

Referências Bibliográficas

APPLE, W. Michael e NÓVOA, António. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998.

FREIRE, Paulo e Shor, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 9a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

_____. *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'água, 1993.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SAUL, Ana Maria. *Los aspectos metodológicos y pedagógicos: retos de cara a la renovación curricular*. In Núñez, Carlos (org.). *Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa*. México: ITESO, CEAAL, CREFAL, 2005.

SAUL, Ana Maria (org.). *Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo*. São Paulo: Editora Articulação Universidade /Escola, 2005.

_____. *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Articulação Universidade Escola, 2000.

Historia y utopía: ¿cómo articular estos conceptos en un proceso de investigación?

Idoia Fernández y Maite Arandia.

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Nos gustaría empezar señalando que la lectura de Freire es para nosotras una fuente infinita de conocimiento y de reflexión, un lugar donde vamos produciendo sentido, a medida que la experiencia del mundo va creciendo en nuestro interior. Sin embargo, leemos a Freire no para gozar intelectualmente sino para buscar referentes que nos ayuden a sumergirnos en el mundo de la práctica con una dirección concreta y con herramientas de discernimiento, para que nos permita encontrar las maneras de contribuir a la transformación social. Hoy queremos hablar de los contextos prácticos, de cómo hemos enfrentado la tarea de diseñar y llevar a cabo una investigación educativa que pretende ser crítica y que, por eso mismo, ha recurrido a Paulo Freire para hacerse real. Estamos hablando, por decirlo con otras palabras, de cómo hemos re-creado el pensamiento de este autor en la práctica de la investigación.

Para ello analizaremos brevemente el contexto en el que surge y se desarrolla esta investigación, para posteriormente entrar en los conceptos de Freire que fueron adquiriendo especial significación en el proceso y, finalmente, asomarnos al diseño metodológico que se ha seguido¹.

El contexto: el movimiento de ikastolas y su Plan marco de Formación

La génesis de este proceso parte de una demanda, por parte del movimiento de ikastolas a la Universidad del País Vasco, para realizar un Plan Marco de Formación de agentes educativos. Esta demanda tenía su precedente en un diagnóstico de necesidades de formación que se había realizado en el año 2000, con la participación de más de doscientas personas (madres/padres, trabajador@s, profesorado, alumnado y equipos directivos) de cinco centros, en los que se realizaron distintos grupos de discusión por colectivos, y donde cada grupo de discusión trabajó alrededor de ocho horas en torno al tema de las necesidades formativas. Luego existía previamente una relación estrecha con el equipo de la universidad y un conocimiento del marco teórico con el que trabajábamos.

¹ Queremos hacer una breve aclaración respecto a la estructura de esta comunicación. Aunque para exponer este tema vamos a optar por hablar del contexto, seguidamente de las ideas teóricas y finalmente del diseño metodológico, queremos dejar claro que de ninguna manera se ha procedido así en el proceso. Nuestro acercamiento partió del conocimiento profundo de la realidad en la que íbamos a trabajar, del contraste grupal sobre qué queríamos construir y de la maduración

Antes de seguir adelante cabe hacer una pequeña reflexión sobre el movimiento de ikastolas. Ikastola es una escuela vasca que utiliza el euskara como lengua prioritaria en la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de la lengua hablada más antigua de Europa pero, sin embargo, debido a la constante presión, negación y persecución de los estados español y francés ha ido paulatinamente perdiendo espacios de prestigio y número de hablantes. Un momento histórico especialmente preocupante, no el único, fue el franquismo. En esta época la persecución de la lengua y la ofensiva institucional a favor del español fue de tal envergadura que, junto con otros condicionantes socio-históricos en los que no entraremos, favoreció el surgimiento de un movimiento social y popular a favor de la recuperación de la lengua en el que las escuelas vascas eran una pieza fundamental.

Se trata de un modelo de escuela surgido de un movimiento popular, autogestionario, que partiendo de una situación muy precaria fue capaz de organizar sus escuelas de enseñanza en lengua vasca, produciendo su propio modelo pedagógico, sus materiales escolares, sus mecanismos de formación del profesorado, etc. Sus señas de identidad fueron la enseñanza en euskara y la construcción de una escuela alternativa, diferente a las que había en el país. El escultor Jorge Oteiza lo resumía así: *Nuestras andereños² y nuestros padres de familia deben pensar que lo que nuestro país se propone con la creación de las ikastolas es crear niños nuevos, no una producción de niños de granja.*

La evolución del proyecto de la ikastolas discurre de manera diferente en los distintos territorios del País Vasco debido a que debe ir dando respuesta a las exigencias legislativas de dos administraciones estatales (la española y la francesa, debido a que el País Vasco no es una nación soberana) y otras dos autonómicas (Nafarroa y la Comunidad Autónoma Vasca), dependientes del Estado Español. A grandes rasgos podríamos afirmar que en los territorios de Euskal Herria en los que la presión de las administraciones es más fuerte, el sustrato popular y de base se mantiene más vivo, como consecuencia directa de la dinámica de supervivencia del proyecto a la que se ven sometidos (si no se lucha por él sencillamente desaparece). Por el contrario, en la Comunidad Autónoma Vasca, donde se condensa el mayor grueso de los centros, el nivel de “normalización social, financiera y política” del proyecto es mayor y la pérdida de su identidad popular es más patente.

Alguien puede pensar que este examen tan exhaustivo de lo que es el movimiento de ikastolas está de sobra, pero nosotras pensamos que no es así puesto que permite situarnos

posterior de una metodología que ha ido subiendo y bajando incesantemente de la práctica a la teoría. Por tanto, no ha sido un proceso lineal sino salpicado de constantes bucles teórico-prácticos.

² Andereño significa profesora.

ante la complejidad y las diferencias que nos encontramos dentro del movimiento de ikastolas, paradójicamente, único.

Comenzamos el trabajo de diseño constituyendo un equipo mixto de investigación en el que participamos dos docentes de la universidad, responsables de formación pertenecientes a cada uno de los territorios de Euskal Herria y directores de dos ikastolas (un total de ocho personas). Este equipo trabajó siempre bajo los principios de escucha activa, horizontalidad, corresponsabilidad, argumentación, tal y como venimos trabajando con ellos en otros contextos de formación³

El equipo de facilitación de la universidad mantuvo como punto de partida dos hipótesis, relacionadas con el "ser" y el "estar siendo" de estos centros hoy en día. Fueron las siguientes:

a) Todas las personas del equipo compartíamos una experiencia práctica, un conocimiento práctico sobre la formación y educación, construido a lo largo de su trabajo en el movimiento de ikastolas, así como una total identificación con el movimiento, su identidad y su historia.

b) En el movimiento de ikastolas hay una etapa histórica donde el trabajo educativo que se realizaba, con éxito, estaba orientado hacia la transformación pero, por causas distintas, (normalización, institucionalización, neoliberalismo...), va perdiendo ese horizonte, a su vez, elemento identitario, sin tener conciencia de ello⁴.

En coherencia con lo anterior, crear condiciones para que las personas, analizando su evolución histórica, puedan tomar conciencia de esta pérdida de identidad e interpretarla en claves social, política y educativa. Este ejercicio nos podía permitir una re-lectura del presente y una proyección razonada y argumentada para el futuro. Esta era la idea que resumía el enigma de esta investigación, en la que las reflexiones de Freire sobre utopía, sueño e historia se convirtieron en importantes líneas de avance para la concreción del diseño, la elaboración de sus principales herramientas de recogida de información y para proyectar el modo de encarar el proceso de análisis.

³ Uno de ellos es el proceso que se viene realizando desde el año 2000 con cuatro ikastolas dirigido a la construcción de Comunidades educativas dialógicas, esto es, a la consolidación de una cultura educativa asentada en el diálogo y en la instalación de un funcionamiento interno democrático y realmente comunicativo. Para llevar adelante este proceso de cambio cultural se constituyeron equipos de facilitación en cada uno de los centros quienes asumieron la responsabilidad de impulsar un proceso reflexivo profundo en sus realidades.

⁴ Cabe introducir un matiz en esta hipótesis para evitar el riesgo de ser malinterpretada. Somos conscientes de que en las prácticas de las ikastolas hay tanto elementos de transformación como de reproducción; pero, sin embargo, la institucionalización y, de manera sensible, las nuevas ideologías de la calidad, la competencia y competitividad, la presión de la situación política vasca (las ikastolas son canteras de terroristas, según la derecha española) y, en definitiva, el neoliberalismo han jugado un papel decisivo en el arrinconamiento de su intención de ser una escuela alternativa.

Izan zirelako gara eta garelako izango dira⁵

El sueño y la utopía son dos ríos subterráneos en el pensamiento de Freire. Fluyen y alimentan ideas como transformación, cambio, esperanza, sin las que Freire no sería él. Hay muchas referencias a estas ideas, salpicadas en libros, artículos, diálogos. Muy brevemente diríamos que la Pedagogía que defiende Freire es, en sí misma, una Pedagogía utópica y, por ser así, utópica, está llena de esperanza⁶, pues ser utópico/utópica no es ser sólo idealista o poco práctico, sino más bien acometer la denuncia y anunciación⁷ como compromiso histórico. La denuncia exige una comprensión científica de la situación deshumanizadora, así como la anunciación de su transformación requiere una teoría de acción transformadora.

La relación entre utopía y realidad la vemos en Freire a través de su alusión al sentido del *sueño* y de *soñar* en educación. Así, entiende que soñar no es sólo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo hombres y mujeres. Forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en permanente proceso de devenir... El sueño es un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza (Freire,1993: 87).

No hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, estética y éticamente entre todos, mujeres y hombres. La utopía implica esa denuncia y ese anuncio, pero no permite que se agote la tensión entre ambos en torno a la producción del futuro antes anunciado y ahora un nuevo presente. La nueva experiencia de sueño se instaura en la misma medida en que la historia no se inmoviliza, *no muere*. Por el contrario, continúa.

La comprensión de la historia como *posibilidad* y *no determinismo* no podríamos entenderla sin esta referencia al sueño (Ibid,1993: 87).

Leyendo párrafos como éstos fuimos reafirmando la idea de utilizar el "sueño" dentro del proceso metodológico. Conocíamos experiencias pedagógicas que así lo hacían y sabíamos de la potencia que tenía "soñar" para crear condiciones de producción de conocimiento grupal⁸. Permitir a un claustro, a una comunidad, a cualquier grupo de personas, amarradas a los condicionantes diarios y a la acción sin distancia, a imaginar, soñar en

⁵ "Porque fueron somos porque somos serán"

⁶ Sin anunciación no hay esperanza. Pero la esperanza, desde una visión utópica, no quiere decir cruzarse de brazos y esperar. La espera sólo es posible cuando, llenos de esperanza, procuramos alcanzar el futuro anunciado que nace en el marco de la denuncia por medio de la *acción reflexiva* (La naturaleza política de la educación 1990: 78).

⁷ La educación utópica encarna la unidad dramática entre denuncia y anunciación que conlleva arriesgarse a vivir el futuro como superación creativa del presente (Freire,1990: 78).

⁸ En el mundo educativo se está extendiendo una experiencia que utiliza el sueño como herramienta para que toda la comunidad educativa imagine una escuela distinta: es la experiencia de comunidades de aprendizaje. El proceso de cambio en el que se involucran todos los agentes les conduce a determinar acciones que hagan realidad ese sueño colectivo.

conjunto nos resultaba atractivo y evocador. Pero pensábamos que el simple ejercicio de soñar necesitaba ser complementado, necesitaba de la búsqueda de alguna conexión fuerte con cada persona y con el colectivo. Y la verdad es que la clave la encontramos también en el pensamiento de Freire porque si nos damos cuenta él siempre habla del futuro relacionándolo con el ser en la historia, con el momento de posibilidad, con la asunción del rol de sujetos históricos y políticos.

Decidimos así que el sueño, como herramienta metodológica, debía estar ligado a lo que somos y a lo que hemos sido, es decir, al pasado y al presente. De alguna forma intuíamos que el sueño sin pasado ni presente se podía convertir en una fantasía sin contexto, una huída hacia adelante que podría convertirse en frustración, por estar alejada de la realidad. La idea de que el procedimiento metodológico abrazara el recorrido histórico de las ikastolas nos permitiría reforzar el sentimiento de pertenencia, la identidad, a la vez que como Freire señala: “volver la mirada atrás permite ver mejor lo antes visto. Ver de nuevo lo antes visto casi siempre implica ver ángulos no percibidos: La lectura posterior del mundo puede realizarse de forma más crítica, menos ingenua, más rigurosa” (Freire, 1997: 28).

Estas "certezas provisionales" fueron las que permitieron construir las bases metodológicas del proceso de investigación, que perseguía proponer un concepto de formación para las ikastolas así como los modos en que éstas, de manera coherente, debían diseñar, organizar, gestionar, desarrollar y evaluar sus políticas y prácticas formativas.

La historia formativa y el sueño en formación: dos herramientas para la producción de conocimiento colectivo.

No pretendemos exponer aquí todo el diseño y proceso metodológico porque sería demasiado extenso. Por ello, centraremos la atención en cómo operamos con dos herramientas cualitativas que rescatamos para este trabajo: la historia formativa y el sueño en formación. Estas herramientas fueron utilizadas en dos grandes momentos, uno de producción de conocimiento individual y otro de interpretación y re-construcción colectiva.

◆ Fase de producción individual de conocimiento en torno a la formación.

El equipo de investigación se constituyó como un grupo de discusión comunicativo en el que se combinaban dos tipos de roles, el de facilitación y el de participante, pero funcionando siempre desde una perspectiva dialógica e igualitaria. A la hora de decidir qué técnica utilizar para poder producir conocimiento sobre el objeto de estudio, el equipo fue reflexionando sobre tres ideas que ya con anterioridad se habían trabajado:

- a) La fuente de información más importante para comprender lo que ocurre en una situación y hacer visibles las ideas, valores e intenciones de los agentes educativos, es la experiencia que aportan las personas implicadas en dicha situación.
- b) Todas las personas que participamos en la investigación tenemos un conocimiento rico en formación, luego metodológicamente resulta insoslayable recuperarlo.
- c) Desde un punto de vista crítico, la construcción de conocimiento requiere una búsqueda colectiva entre sujetos, por tanto, el conocimiento que ya poseemos debe ser reconstruido, complementado, enriquecido y problematizado dentro del grupo.

Como consecuencia de esas cuestiones, optamos por proponer el uso de la herramienta de recogida de información de la escritura en un doble sentido: a) de recuperación del conocimiento ya elaborado, mediante el relato de una autobiografía profesional y b) de proyección de una imagen formativa de futuro, mediante la producción escrita del sueño en relación a la formación. El análisis de ambos relatos nos iba a permitir ir dotando de contenido al Plan Marco de Formación. El uso de una técnica narrativa autobiográfica de esta naturaleza contenía, desde nuestro punto de vista, cuatro grandes virtualidades:

- a) Recoge las experiencias y deseos de cada persona, luego es significativa para ella.
- a) Es una narración subjetiva que no da posibilidad a actitudes pasivas o de mero espectador/consumidor.
- b) Impone a las personas la necesidad de la introspección y la exigencia de ordenar su conocimiento.
- c) Al tener que producir, individualmente y por escrito, una narración obliga a pensar cuidadosamente lo que se quiere comunicar y producir, en fin, historias “acabadas”.

Con estas premisas planteamos la escritura de la autobiografía formativa y del sueño en formación a partir de dos interrogantes que trabajamos en sesiones sucesivas:

1. Durante mi vida he participado en distintos procesos de formación, ya sea como participante, ya como coordinador/dinamizador. Mirando al pasado, ¿cuál es mi historia de formación?
2. ¿Cuál es la imagen de la formación que yo sueño para el movimiento de ikastolas? (la cuestión es contar este sueño con total libertad, sin atender a si es viable o no).

◆ *Fase de interpretación y re-construcción colectiva del conocimiento sobre formación.*

La escritura ha sido una opción metodológica viable y deseable en este proceso. Freire dice que: Leer un texto no es "pasear" en forma licenciosa e indolente sobre las palabras. Es aprender cómo se dan las relaciones entre las palabras en la composición del discurso. Es tarea de sujeto crítico, humilde, decidido... Implica que el lector o la lectora se adentren en la intimidad del texto para aprehender su más profunda significación (Freire, 1993: 72). La lectura atenta de los relatos nos fue dando pistas para interpretar el pasado de las ikastolas ya que en todos ellos se apreciaban momentos de especial significación, momentos colmados de sentido, momentos en los que desde el presente detectábamos como claros momentos de cambio. A esos párrafos que condensaban tanto sentido les llamamos *episodios críticos*.

El episodio crítico desvela la propia dialéctica de la historia, su ir y venir de cambios y continuidades. Una vez leídos con detenimiento todos los relatos, las personas participantes nos planteamos la búsqueda de los diferentes episodios críticos, y, casi inmediatamente, los localizamos y coincidimos ampliamente en su interpretación; detectando el origen de los mismos y las consecuencias a las que les habían conducido. Nuestra acción como facilitadoras pretendía no sólo escucharles sino desafiarlos, problematizando, por un lado, la situación existencial y, por otro, las respuestas que van dando aquellos a lo largo del diálogo (Freire, 1970: 149).

Los episodios críticos se fueron matizando y completando con las reflexiones que iban aportando los participantes, y fueron recogidas, adquiriendo de este modo forma significativa el pasado., quedando todo ello reconstruido y registrado en un documento escrito. Pero evidentemente con la sólo lectura del pasado no se proyecta sin más la acción futura. En este punto de la interpretación fuimos desgranando el significado político de los cambios que se habían experimentado en la historia, sus razones últimas, y, sobre todo, pusimos toda nuestra atención en el sueño, en donde el *inédito viable* del que habla Freire adquiere mayor relevancia. El sueño de la transformación era posible sencillamente porque había sido real en el pasado y, en este sentido, las personas participantes comenzaron a ver en el Plan Marco de Formación una manera de re-orientar su identidad. Resultaba curioso observar cómo el desasosiego y el malestar que en ocasiones manifestaban respecto a las políticas formativas que tenían en su entorno, fueron adquiriendo una nueva significación en la medida que aprendían a discernir entre ofertas técnicas que ofrecen al profesorado y a cualquier otro agente educativo la posibilidad de recibir nuevos conocimientos y aquellas que consideran

que el análisis crítico de una práctica contextualizada es la mejor manera de cambiarla y ponerla al servicio de la transformación social.

Para el equipo de facilitación era evidente que un Plan Marco de Formación pasaba por optar, de manera argumentada, por un modelo concreto de formación que fuera coherente con un concepto claro de educación. Y en este quehacer de optar, la escritura del sueño puso en evidencia temáticas críticas que podían formularse en forma de dilemas, dilemas que el análisis histórico también había puesto en evidencia.

Trabajamos los dilemas como si fueran grandes encrucijadas, lugares en donde la elección de un camino o, por el contrario, de otro nos lleva a destinos muy distintos. Los dilemas estaban poniendo en evidencia diferentes posiciones y acciones educativas que respondían a distintos intereses y modos de entendimiento de lo social y educativo. Sabemos que plantear las cosas a modo de "blancos y negros" puede parecer un tanto maniqueo, pero nuestra preocupación estaba en crear condiciones dentro del contexto del grupo para que las personas aprendiéramos a discernir, a ver claro cuáles son las consecuencias políticas y pedagógicas de ciertas decisiones, dado que en la actualidad el dicho de "todo vale" está más extendido que nunca. Junto a ese proceder relativista se encuentra, también, el consumo casi convulsivo de productos educativos (experiencias, métodos, modelos, materiales). Se tiende a pensar que cuantas más cosas tengamos, nos encontramos en mejores condiciones para competir en la caza de clientes para la educación. Esta especie de bulimia nos convierte en insaciables, enmascarando con consumo el miedo a perder "calidad". Hemos de confesar que el trabajo de desvelamiento se hizo difícil porque no sólo no está de moda decir que la educación es política y no neutra, sino que en nuestra sociedad no se le dice no a casi nada.

Asomarnos al análisis de los dilemas puso en evidencia algunas de las contradicciones con las que convivimos en la vida cotidiana de los centros, relacionadas con los distintos modos de entender y afrontar el sentido de la ikastola, la educación, la formación y el papel de los formadores; en fin, cuestiones por otra parte afines a cualquier realidad educativa. Resultan tremendamente expresivas las palabras de Freire para quién el mismo hecho de que la persona sea capaz de reconocer hasta qué punto está condicionada o influida por las estructuras económicas la hace capaz también de intervenir en la realidad condicionante. O sea, saberse condicionada y no fatalistamente sometida a éste o a aquel destino abre el camino a su intervención en el mundo (2001: 66-67)

El proceso de confrontación seguido dentro del grupo ayudó a poner en claro y, sobre todo, a visualizar las consecuencias que estaba teniendo en la práctica educativa y en la formación la distancia existente entre los discursos y deseos y algunas de las decisiones que

se estaban adoptando en la formación. Nos dimos cuenta con claridad meridiana que los problemas relacionados con la educación no son sólo pedagógicos. Son problemas políticos y éticos... (Freire, 1994: 57). También se puso de manifiesto que era necesario reorientar la acción formativa dentro de las ikastolas recuperando prácticas que habían existido y que, en algunos de los territorios aún, de modo no sistemático, se estaban manteniendo. Prácticas formativas como la de trabajar la incorporación de los distintos agentes (profesorado, familias, no docentes...) que se habían realizado en el pasado cobran relevancia como medios pertinentes para reforzar el sentido identitario en torno al proyecto socioeducativo de las ikastolas y para hacer converger los esfuerzos educativos y formativos de todas las personas.

El análisis nos condujo a darnos cuenta de la fuerza con la que nos arrastran las demandas de la sociedad y del propio mercado. Nos llevan a abrazar, por el imperativo impuesto por la falta de tiempo tan de actualidad, modalidades formativas transmisivas en lugar de otras más reflexivas. Aparentemente resulta más fácil, rápido y sencillo diseñar un abanico de cursos temáticos orientados a cubrir las lagunas que se aprecian en los agentes educativos. Vimos, sin embargo, que este modo de proceder a largo plazo estaba teniendo poco eco en el desarrollo institucional y estaba generando un clima de disconformidad en los centros educativos. Alimentar académicamente a las personas no parece tener, pues, como consecuencia directa una mejora en las prácticas educativas de los centros.

Todas estas consideraciones nos condujeron, poco a poco, a diferenciar nuestros propósitos de nuestras acciones y, sobre todo, a concretar los cimientos en los que el movimiento de ikastolas debía construir el Plan de Formación. Principios, entre otros, como los del equilibrio entre las necesidades formativas de cada ikastola y las del conjunto de ellas, el trabajo desde la horizontalidad para ir incidiendo en la democratización de los centros, la solidaridad territorial empiezan a erigirse en claves básicas desde las que fundamentar una política formativa para los próximos años.

Optar en la vida siempre es difícil. Hacerlo en el mundo educativo donde las posturas eclécticas son la salida más frecuente y aceptada, es mucho más complejo; y tomar una opción comprometida socialmente puede llegar hasta levantar "ampollas".

El grupo era consciente de que la adopción de un Plan de Formación desde esos presupuestos no iba a ser tarea sencilla, y que iba a exigir un fuerte trabajo comunicativo con todos los agentes de los centros y del *staff* del movimiento. Articular entre todos la propia historia y utopía era el único modo de dar un paso adelante en la proyección del sentido de la formación para las ikastolas. Porque la formación no se debe de vivir como una imposición arbitraria, aleatoria y poco útil. Si la formación ha de impulsar una dinámica dentro de los

centros, el colectivo en su conjunto debiera de tomar parte, de modo consciente y corresponsable, en su gestación, aportando su conocimiento, su ética y sus valores. Esta es la dinámica de pensar la práctica. Es por esto por lo que pensar la práctica enseña a pensar mejor del mismo modo que enseña a practicar mejor (Freire, 1994: 125, 126).

Bibliografía

ARANDIA, M., FERNÁNDEZ, I., RUIZ DE GAUNA, P. MARAÑÓN, J.L. y GÓMEZ, J. (2002). *Euskal eskolaren muin eta mamiaren bila: ikerkuntza-prestakuntza prozesu bat*. Soziologiazko Euskal Koadernoak. Nº 8. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.

FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1997a). *A la sombra de este árbol*. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.

María Josefa Cabello Martínez y Liliana Ramírez Fortes
Universidad Complutense de Madrid/Asociación Cultural DOLMUS

Las relaciones formación-empleo: una investigación en proceso con trabajadores jóvenes de baja cualificación.

Antecedentes:

En los centros de Educación de Personas Adultas (EPA) se viene produciendo un cambio importante en el perfil de los usuarios a consecuencia, principalmente, del aumento de la inmigración y de la incorporación de jóvenes con edades entre los 17 y los 25 años considerados “fracasados escolares”. Ello ha provocado una transformación no sólo de los programas sino también de los modos de estar y de relacionarse en los centros de personas adultas, carentes aún de recursos, códigos y medios para la comunicación intergeneracional.

Ante esta situación, una parte importante del profesorado manifiesta su descontento al considerar los escasos resultados que obtiene el esfuerzo por reorganizar los recursos disponibles. Por el momento y desde la perspectiva del profesorado y de las políticas de EPA es cuestionable el hecho de que recursos generados y destinados a personas adultas que han tenido escasas oportunidades formativas, se dediquen a jóvenes que no han querido, sabido o podido aprovechar los medios educativos puestos a su alcance.

Como equipo de investigación y profesionales comprometidos con la EPA, veníamos trabajando en diferentes proyectos de educación no formal en relación con carencias en el acceso a la educación básica, retrasos curriculares y/o abandono de la educación obligatoria.

Al comenzar el curso 2004/05 decidimos abordar una investigación que establece su objeto de estudio en el fracaso de la escolaridad básica y el apoyo de la educación no formal con el fin de conocer sus características y proponer cauces de coordinación y rentabilidad social de los recursos. Nuestra decisión se justifica al constatar que investigar la relación entre acciones de educación formal y no formal, formación básica y formación técnica es un camino aún poco transitado.

Por ello, se decide centrar la atención en tres programas que, como prevención o tratamiento, se venían gestionando en un municipio de la periferia de Madrid para atender a la población con riesgo de fracaso escolar y mayores carencias en educación básica: Apoyo Escolar, Garantía Social y Educación de Adultos, en los cual se había colaborado en cursos anteriores con proyectos de mejora de la práctica educativa.

Los resultados de esta investigación evidenciaron que la mayoría de los jóvenes comenzaron a tener dificultades con los resultados escolares en la transición de la etapa de Educación Primaria a Secundaria. Otros datos muestran dificultades en el proceso de adaptación a la realidad en la que viven, un nivel de conocimientos básicos muy elemental, baja autoestima y motivación, así como que la mayor parte de ellos desea acceder al mercado laboral a corto plazo.

Lo que el Sistema Educativo les ofrece es Educación de Personas Adultas, como última salida para obtener la titulación mínima exigida para continuar cualquier tipo de formación laboral o académica, o los Programas de Garantía Social, como una posibilidad para iniciar la inserción laboral, aunque se trate, en el mejor de los casos, de una inserción en empleos de baja cualificación y baja remuneración, y a pesar de que la formación obtenida en estos Programas no se acredita con títulos reconocidos oficialmente ni en lo académico ni en lo laboral.

Se concluyó, entre otros aspectos, que el trabajo educativo no se había desarrollado bien, que la formación que recibían estos jóvenes no debe seguir insistiendo en contenidos académicos, en lo formal y en lo prescrito; sino que debe encontrar otros recorridos y procedimientos, para ejercitar y desarrollar las habilidades básicas para la vida; considerando relevante combinar aprendizajes de tipo general con aprendizajes profesionales, ligados a la iniciación e inserción en el mundo laboral.

De este modo, la investigación orientó nuestro centro de interés hacia un conocimiento sistemático de la respuesta educativa generada en los citados programas y hacia la formulación de posibles vías para mejorar no sólo la formación, sino también la inserción en el mercado de

trabajo y con ello la transición a la adultez de nuestros jóvenes. Así, junto con los intereses comunes de los miembros del equipo de investigación que van surgiendo, se enmarca el proyecto de investigación que se lleva a cabo en la Comunidad de Madrid desde principios de 2006 y que se centra plenamente en la relación entre la formación y el empleo de los trabajadores jóvenes de baja cualificación.

El proyecto de investigación

o Contexto y justificación

Desde finales del siglo XX se suceden en Madrid una serie de cambios en la estructura del mercado de trabajo, la educación, las familias, los ciclos vitales... que dejaron de lado la situación de pleno empleo antes vivida y provocaron nuevos riesgos sociales asociados, por un lado, a la mayor participación femenina, la afluencia de inmigrantes, el aumento de personas mayores dependientes y de trabajadores en todos los niveles educativos y, por otro, a la extensión de los contratos precarios y temporales, a la privatización de los servicios, la desregulación de las prestaciones y servicios públicos, entre otros. En consecuencia, diversos grupos de ciudadanos se convierten en vulnerables, confrontando nuevas necesidades y provocando un cambio en las políticas de protección social que hasta el momento se venían desarrollando. “La política social ha pasado a ser un prerrequisito para la integración económica y la cohesión social”. (Moreno, 2004)

Desde dichas políticas se hace gran hincapié en las transferencias, tanto económicas como sociales, con el fin de equilibrar y redistribuir los ingresos y cimentar una mejor calidad en el empleo y la formación.

Cuando se habla de calidad en el empleo se hace referencia a crear más y mejores puestos de trabajo basados en altas cualificaciones, a normas de trabajo equitativas, salarios justos, niveles correctos de salud y seguridad, facilidad para la movilidad profesional y geográfica, buenos

servicios sociales disponibles para todos, oportunidades reales, respeto a las responsabilidades y aspiraciones familiares y respeto a los derechos fundamentales y sociales de las personas.

En relación con el empleo, esto supondría poder optar a un trabajo decente en el que se generase un espacio o ámbito social de realización personal y profesional, sin obviar la necesidad de autonomía económica y de generar productividad y competencia en el mercado de trabajo.

Existen dos factores cruciales a la hora de combinar trabajo decente y productividad: la inversión en conocimientos teórico-prácticos y ampliar la cobertura en seguridad y salud en el trabajo. Una población más sana, más instruida y más cualificada es un medio importante para elevar la productividad y el nivel de vida.

Un elemento fundamental para entender el panorama del mercado de trabajo actual es el salto que se ha producido desde la concepción del trabajo como fundamento de la ciudadanía a entenderlo como un elemento básicamente productivo, que se sucede en un mercado precario, caracterizado por una excesiva flexibilidad exigida al trabajador, temporalidad en los puestos de trabajo e incluso en la permanencia en el propio mercado, salarios inadecuados según funciones, horarios no regulados, competitividad individual máxima en formación y experiencia, escasez de oportunidades y desequilibrio entre la oferta y la demanda.

El problema del mercado de trabajo es complejo. Para adecuar el capital humano a sus exigencias actuales se habla de desarrollar acciones formativas, renovar y actualizar conocimientos y capacidades y dotar al trabajador de herramientas para el aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La calidad de los recursos humanos se considera factor clave para la productividad del sistema empresarial, la competitividad y el crecimiento económico. De igual manera, se entiende que los individuos tienen mayores oportunidades cuando mejor es su nivel de cualificación y que las empresas obtienen mayores niveles de productividad cuando aplican de forma efectiva el conocimiento. Así, la responsabilidad por la formación comienza a ser

compartida y se transforma en un espacio de concertación y cooperación para el que se hace necesario no sólo la participación efectiva del Estado, de los empleadores y de los trabajadores en todos los niveles, sino también la articulación permanente entre educación y trabajo y entre formación básica, media y superior. En este contexto adquieren sentido nuevas características de los sistemas formativos, como flexibilidad, democratización del acceso, inclusión de los trabajadores, formación de docentes e instructores, reconocimiento de los aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida, etc.

Es lógico pensar que el trabajo, como generador directo de ingresos para la persona y su unidad familiar, resulta pieza fundamental para evitar la pobreza y la exclusión; es lo que permite unas condiciones mínimas para vivir; la puerta de acceso a una adultez con calidad, pues posibilita a los jóvenes una independencia sana de su unidad familiar de referencia. Pero el mercado de trabajo español no ha sido capaz de generar empleos de calidad suficiente para la población joven por lo que, según la división de *espacios sociales* de Castells, los jóvenes con baja cualificación se sitúan en el espacio o zona de vulnerabilidad que se caracteriza por la fragilidad, la inseguridad de las relaciones laborales precarias y la inadecuación de los soportes familiares y sociales. Esta es una de las principales razones por las que tal *espacio social* se toma como objeto de nuestra investigación.

La condición de inestabilidad que presentan los jóvenes de baja cualificación respecto al mercado laboral es también fruto de su propia situación social, cultural, económica, educativa, que interacciona con los rasgos descritos respecto al mercado laboral, haciendo su inserción en éste aún más complicada. Hay que tener en cuenta también aspectos más concretos, como el grado de adaptación entre las cualificaciones que son demandadas por el mercado laboral y las que se ofrecen a estos jóvenes; que la escasa formación se dirija a ocupaciones tradicionales, y como la situación se agrava si a la condición de joven con escasa cualificación se agrega la de pobreza, desigualdad entre géneros, residencia rural y baja escolaridad.

Si dedicamos un momento a la reflexión, como consecuencia de los cambios producidos, la juventud ha pasado a ser una categoría social transitoria para lograr una vida laboral adulta. La idea de juventud se conceptualiza desde el mundo laboral, un joven es aquel que está en periodo de transición para conseguir un empleo (Alonso, 2001).

El empleo juvenil se vincula a la condición mercantil, desprovisto de calidad y derechos. Así los jóvenes se encuentran desempleados o, en caso contrario, tienen un infraempleo o una multiplicidad de trabajos efímeros, rotatorios, puntuales, ridículamente remunerados y desprotegidos socialmente como para poder alcanzar un nivel de autonomía personal y de suficiencia económica. Esto conlleva que muchos abandonen la fuerza de trabajo o que, al no conseguir entrar satisfactoriamente en su primer empleo, dejen de ser activos.

“La frustración juvenil producida por esta situación no es ya un misterio para nadie, y ciertas conductas anónimas y destructivas de importantes segmentos juveniles parece que no están demasiado alejadas de ella” (Alonso, 2001)

Ahí radica la importancia de la formación, entre otros aspectos, porque su desarrollo estimula la motivación e involucramiento del trabajador o futuro empleado, haciéndose mas conciente de sus derechos y sus obligaciones, mas responsable y autónomo y en mejores condiciones para participar, ya que proporciona medios para que las personas puedan autogestionar sus procesos de desarrollo laboral y profesional.

Desde la escuela es posible aportar el dominio de una serie de códigos básicos, de habilidades y aptitudes sociales que son necesarias en el entorno laboral, como comunicación adecuada y eficaz, trabajo en equipo, asunción de roles, de liderazgo, resolución de conflictos, negociación interna, intercambio de ideas, sentido de responsabilidad, valores y respeto. Transitar con éxito por la formación básica favorece una autoestima positiva y confianza en si mismo y en los demás. Además, establece los pilares de un proceso continuo de enseñanza-

aprendizaje fundamental; una continuidad entre educación formal, profesional y técnica y educación no formal. (Moura, 2005a)

Las personas que parten con mayor formación básica inicial reciben más formación continua, mientras que los que parten con déficit educativos básicos apenas se benefician de las ofertas educativas posteriores, agrandándose así las distancias y desigualdades desde la propia educación. Es precisamente esta población que presenta bajo rendimiento escolar la que queda fuera de las oportunidades de desarrollo profesional e incluso personal, lo que a la larga favorecerá las condiciones de exclusión laboral y social y dificultará la construcción de sus identidades como personas y como adultos miembros de una ciudadanía plena y una democracia participativa (Cabello, 2002)

La educación y la formación constituyen un derecho para todos, es el camino hacia unas mejores condiciones de vida y puede establecerse que el riesgo de estar desempleado se reduce en los mejores cualificados, al aumentar su capacidad para conseguir y conservar un empleo, mejorarlo y adaptarse a los cambios.

La formación debe elevar el nivel de cualificación profesional, ayudando a evitar el desempleo y favoreciendo la promoción laboral. Para ello ha de considerar las necesidades y demandas concretas de instituciones y empresas, así como, favorecer y propiciar el desarrollo de nuevas actividades económicas, tendiendo puentes entre estas y las necesidades y expectativas de los jóvenes.

Las grandes empresas atienden a sus necesidades específicas de formación profesional actualizando las competencias de sus empleados. Estas actividades no sólo deben estar encaminadas al logro de mejoras económicas, sino que la intencionalidad debe dirigirse al desarrollo personal del trabajador y a facilitar su participación integral en la sociedad.

El sistema de formación presenta sus propias barreras, tales como la inexistencia o carencias de información y orientación ocupacional; la persistencia de un lenguaje sexista en la

divulgación y definición de la oferta, los materiales didácticos, los desarrollos curriculares y las metodologías docentes; la falta de flexibilidad en la estructura de los cursos; la lenta actualización de la oferta formativa; la falta de información sobre posibles trayectorias profesionales y la carencia de prácticas profesionales en lugares de trabajo adecuados. En una situación como la descrita no sólo se debe trabajar por eliminar las barreras educativas existentes sino por construir un proyecto educativo que supere la dualidad entre formación básica y formación técnica, un proyecto educativo ajustado a las necesidades e intereses de los futuros trabajadores pero también de las empresas. (Moura, 2005b)

La evolución social que se ha venido mencionando confluye en nuevas situaciones y necesidades que afectan tanto al mercado de trabajo actual como al colectivo de jóvenes trabajadores. Esto supone una serie de retos para los profesionales de la educación que, en ocasiones, no están preparados para afrontar. Es por ello que creemos importante realizar estudios pertinentes, de cara a facilitar un ingreso eficaz en el mercado de trabajo a través de una formación adecuada, que incorpore a los recursos del sistema formativo los de las empresas, especialmente en aquellas obligadas a utilizar parte de su presupuesto a su formación como en el caso de las Empresas de Trabajo Temporal (ETT). Estas están desarrollando acciones de formación de carácter voluntario para mejorar su competitividad en el mercado laboral a través de la calidad del servicio que prestan a sus empresas usuarias, que necesariamente implica la mejora del nivel de desempeño de los trabajadores que les ceden.

○ **Objetivos de la investigación**

La exposición hasta el momento realizada hace pertinente investigar sobre “las dificultades en la relación entre formación y empleo” con el fin de potenciar la participación activa de los jóvenes y ofrecerles una visión positiva de las medidas y recursos con los que cuentan para mejorar su situación social y laboral.

El estudio también pretende profundizar en los diferentes medios de acceso al trabajo de estos jóvenes. Nos hemos centrado en las ETT ya que estas pueden posibilitar la adquisición de una experiencia laboral acorde con las demandas del mercado de trabajo y una formación que mejore sus competencias profesionales y les permita mantenerse y promocionar laboralmente.

Pretendemos también encontrar claves para desarrollar una guía de buenas prácticas dirigida a formadores y a los propios jóvenes, para facilitarles su inserción en el mundo laboral y que sepan aprovechar la formación que ofrecen las ETT's para mejorar su nivel de empleabilidad.

Así, se establecen como objetivos generales de la investigación el análisis del mercado de trabajo en relación a las diferentes variables que influyen en la inserción y empleabilidad de jóvenes de baja cualificación, establecer una guía de buenas prácticas formativas que mejore la formación que las ETT realizan a sus trabajadores para mejorar su empleabilidad y diseñar un modelo de formación (inicial, ocupacional y continua) para estos jóvenes, basado en sus necesidades y las del mercado de trabajo, que permita acceder y mantener el empleo, iniciarse en un proceso de aprendizaje permanente y que pueda ser generalizado para la mejora de la proyección laboral de dicho colectivo.

La estructura asociativa sectorial de las empresas del sector ETT está constituida actualmente por tres asociaciones patronales y dos organizaciones de los trabajadores. Estas organizaciones empresariales y sindicales fundaron en diciembre de 2002 la Fundación Sindicatos y Empresas de Trabajo Temporal (Fundación SINDETT) con el objeto de promover, entre otras, acciones de investigación y formativas tendentes a mejorar la empleabilidad de los trabajadores del sector, así como a colaborar con administraciones y otros actores, públicos y privados, en iniciativas de generación de empleo. La Fundación SINDETT colabora en esta investigación que desarrollamos en la UCM con financiación del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

○ **Objeto y Fases del Estudio**

La investigación se centra en jóvenes entre 15 y 25 años, residentes en la Comunidad de Madrid, con bajo nivel académico que acceden a su primer empleo, y que han abandonado los estudios, han pasado por algún programa de diversificación (Aulas de Compensación Educativa, Unidades de Formación e Inserción Laboral, Garantía Social, Escuelas Taller y Casas de Oficios) o participan en Centros de Educación de Personas Adultas.

Para desarrollar este estudio, se están siguiendo las siguientes fases de trabajo:

1ª Estudio documental: Se pretende conocer la situación personal, social y laboral de los jóvenes con baja cualificación; analizar experiencias nacionales e internacionales; comprender la estructura, configuración, cambios técnicos, organizativos y normativos de los diferentes sectores de actividad; además de la oferta formativa relacionada con estas ocupaciones y las vías de acceso a la misma.

2ª Estudio de Campo: Se define una muestra de 80 jóvenes, 10 técnicos en educación y 6 expertos del sector, tanto de las ETT como de organizaciones sindicales. Una vez se ha recogido información pertinente, a través de diversos procedimientos, se analiza y contrasta para su posterior valoración en un primer informe de resultados.

Un segundo informe, se elaborará tras realizar varios “paneles de expertos sobre resultados” con profesionales, introduciendo diferentes perspectivas en su interpretación y propuestas formativas para los jóvenes. Se sistematizará la información procedente de ambos informes.

13ª Análisis de planes formativos existentes para las principales ocupaciones demandadas: Se pretende conocer en profundidad los diferentes medios que van a tener estos jóvenes a su disposición para mejorar su empleabilidad y sistematizarlos a través de una guía de buenas prácticas formativas, que se difundirá entre los implicados en solventar la situación anteriormente descrita.

¹ Actualmente la investigación se encuentra en plena fase de estudio de campo, concretamente en el momento de análisis de datos.

4ª Definición de itinerarios profesionales y formativos: Se definirán cinco itinerarios profesionales y formativos que permitan al joven proyectarse profesionalmente de acuerdo con sus intereses.

5ª Publicación de resultados: Se celebrará una jornada de difusión para dar a conocer el procedimiento de trabajo y los resultados obtenidos con la investigación.

Bibliografía de referencia

- Alonso, L.E. *Trabajo y postmodernidad: el empleo débil*. Madrid: Fundamentos (2001)
- Arriba González de Durana, A. *El concepto de exclusión en política social*. Documento de trabajo. Madrid: CSIC (2002)
- Cabello Martínez, M.J. *Educación Permanente y Educación Social. Controversias y compromisos*. Archidona: Aljibe (2002)
- CINTERFOR. *Formación para el trabajo decente*. Montevideo: Cinterfor (2001)
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2000). *Agenda de política social*. (Bruselas, 379 final). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1999). *Informe sobre la protección social en Europa*. (Bruselas, 163 final). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2000). *Tendencias sociales: perspectivas y retos*. (Bruselas, 82 final). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
- Frigotto, G (Org.). *Educacao e crise do trabalho: Perspectivas de final de século*. Vozes, Petrópolis. (1999)
- Moreno, L. *Reforma y reestructuración del Estado de Bienestar de la Unión Europea*. Madrid: CSIC (2004)
- Moura, D.H. (2005). *Projeto político pedagógico: un processo de construação coletiva*. Actas del II Coloquio internacional de políticas y prácticas curriculares: imposiciones, tendencias y perspectivas. Universidad Federal de Paraíba. Brasil.
- Moura, D.H (2005). *Reflexões sobre ética, estado brasileiro y educacao*. Natal: CEFET-RN.

V ENCUESTRO INTERNACIONAL FÓRUM PAULO FREIRE

Título da comunicação: *Da determinação económica da Educação à possibilidade de Emancipação – Paulo Freire na fractura da Modernidade para a Pós-modernidade*

Autor: Joaquim Jorge Moreira da Silva (Portugal)

A reflexão que me proponho partilhar hoje convosco tem, obviamente, como epicentro a figura de Paulo Freire; mas tem, igualmente, uma outra dimensão que se prende com a necessidade de reflectir o pensamento de Freire no seio da Filosofia da Educação.

Confesso que, estranhamente, os obstáculos e as resistências – de índole académica, ideológica e outras –, foram em maior número do que seria expectável, o que paradoxalmente só vem enfatizar a urgência e importância de efectuar tal exercício reflexivo.

Daí que, peço-vos, não estranhem se porventura a tónica da reflexão derivar mais para o contexto no qual eu desejo reflectir o autor Paulo Freire, do que no seu pensamento propriamente dito. Estou certo, no entanto, que ao actuar deste modo estou a criar as condições para dialogar criticamente e criativamente com a obra freiriana, procurando interrogá-la de uma forma radical, na esteira do exercício filosófico.

Paulo Freire é, na verdade, um dos maiores pensadores e pedagogos de língua portuguesa do século XX. A importância do seu pensamento pode ser aferida a vários níveis. É notória a enorme influência que exerceu e exerce; à escala mundial, sobre uma nova geração de intelectuais e educadores – os chamados “pedagogos críticos” –, como é o caso de Michael Apple, Henry Giroux, ou Peter Maclaren. A sua proposta pedagógica, nomeadamente o seu método dialógico, é outro dos aspectos cuja influência se disseminou um pouco por toda a parte.

A vastíssima bibliografia que, um pouco por todo o mundo, tem sido publicada sobre Paulo Freire traduz o interesse e importância que o autor suscita. Ainda assim, e considerando a bibliografia conhecida, podemos afirmar que o interesse tem sido focalizado, sobretudo, sobre as questões políticas e pedagógicas do seu pensamento, entendidas e estudadas numa perspectiva eminentemente de matriz sociológica. São disso exemplo as obras de Henry Giroux (1988), de Peter Maclaren e L. Lankshear (1994), Carlos Alberto Torres (1978,1979, 1994), de Grabowski (1972), Lichenstein (1985), de Lauro Lima (s/d), Manuel Moura (1980), de Patrick Peritore (1986), de António Nóvoa (1996), entre muitos outros.

Não obstante este facto, as abordagens ao pensamento de Paulo Freire que têm como referente um quadro conceptual próprio da reflexão filosófica, nomeadamente da filosofia da educação, são praticamente inexistentes. De modo muito esparso é possível encontrar alguma bibliografia cuja temática é afim da reflexão filosófica. É exemplo disto as obras de Vicente J. Neves (1995), de Stanley Aronowitz (1994), de John Ellias (1976), de J. Simões Jorge (1979), ou de N.S. Selander (1990).

Em Portugal, e no que respeita à actividade desenvolvida pelos diversos centros de investigação filosófica, concretamente aqueles que se dedicam à investigação em Filosofia da Educação, são quase nulas as referências ao pensamento do autor.

Contudo, e atendendo às características muito particulares que contextualizam este nosso momento histórico, torna-se urgente efectuar um (re)direccionamento do nosso olhar para a obra e pensamento de Paulo Freire.

Se, como Reboul afirma, a Filosofia da Educação é, antes de tudo, uma interrogação, um pôr em causa tudo o que sabemos ou julgamos saber sobre Educação, ela não pretende constituir-se como um corpo de saberes acabados; permanece a questão de saber como é que se caracteriza esse questionar. Em primeiro lugar, se qualquer domínio não

escapa à interrogação da Filosofia, também nenhum domínio da Educação deve escapar à interrogação da Filosofia da Educação.

Tal como a Filosofia, também a Filosofia da Educação é, ou deve ser, radical; deve ir ao fundo das coisas – questões sobre o *valor* ou *sentido* têm aqui cabimento.

O filósofo está desarmado, contrariamente ao cientista das Ciências da Educação por exemplo, na justa medida em que não dispõe de documentos, de inquéritos, de experimentação, de estatística, etc. Contudo, ele deve dialogar com as Ciências da Educação, sempre que achar necessário deve promover o contacto com esses dados.

Dispõe, porém, de uma base sólida que lhe é fornecida pela sua própria história. Na verdade, o olhar retrospectivo permite-nos descobrir que os nossos problemas foram já ventilados no passado, e por essa razão podem ter uma função estruturadora dos nossos debates.

Pode-se, assim, iniciar diferentes itinerários, procedendo através de questões, e servindo-se dos autores que se lhes afiguram mais pertinentes.

A especificidade da Filosofia da Educação é visível, quer relativamente às Ciências da Educação, pelo tipo de questões que levanta; quer aos outros ramos da Filosofia, pelo seu objecto, a Educação.

Cito Reboul: “ *Para filosofar é preciso pois ir à escola dos filósofos, recordando, todavia, que uma escola é um lugar de onde se deve sair, uma instituição cujo fim verdadeiro não é apenas aprender tal ou tal verdade, mas aprender a pensar*”.

São particularmente pertinentes a este propósito as palavras de Anne-Marie Drouin-Hans, que sustenta que as “*Ciências Humanas podem alimentar e reactualizar a reflexão filosófica. Contudo, se as questões relativas à eficácia não são próprias do domínio da Filosofia, esta não pode deixar de tentar sugerir algumas “ideias de acção*”; até porque a filosofia ensina-nos que um ideal educativo não depende da prática mas, pelo contrário, é ele que funda a prática”.

A actividade filosófica assuem-se como um continuo reflexivo que, não negligenciando nenhum domínio, encontra na Educação um terreno fértil para a sua reflexão; este domínio educativo, cuja complexidade não pode ser omitida, desdobra-se, para olhar filosófico numa multiplicidade de questões.

Reboul, por exemplo, coloca quatro questões nucleares que enquadram, segundo a opinião do autor, a reflexão filosófica:

1. Onde se realiza a Educação? Daqui explora-se, sobretudo, a Família, a Escola, e a própria Universidade.
2. Como se realiza a Educação? Abre a reflexão para o domínio das múltiplas pedagogias.
3. Por quem é feita a Educação? A questão da autoridade é aqui situada, abrindo perspectivas para pensar a relação entre “regime político” e “pedagogia”.
4. Para quê a Educação? A eterna questão do sentido em Educação.

Drouin-Hans, seguindo um raciocínio muito semelhante, dá-nos alguns exemplos de questões que a reflexão filosófica privilegia. Assim, e de acordo com esta pensadora, encontramos “*questões relativas à moralidade; às finalidades do saber; ao estatuto epistemológico do conhecimento; à dimensão social e política da formação do Homem; à relação do Homem com a Natureza, etc*”.

Hoje, como talvez em nenhum outro momento da história humana a Educação é afectada de modo directo e intencional por aquilo que poderemos denominar de *constrangimentos exteriores de carácter essencialmente económico* .

A Filosofia, e muito particularmente a Filosofia da Educação, não pode descurar esta nova realidade. Ao invés, ela deve integrar, nas suas preocupações reflexivas, esta novel situação, cujas repercussões éticas, antropológicas, axiológicas são de todo merecedoras de um novo olhar atento e cuidado..

Sob o risco de se encerrar numa excessiva abstracção, a Filosofia da Educação não pode esconder as diversas transformações que afectam o nosso contexto civilizacional, com repercussões muito profundas para a Educação.

A ideia central desta intenção reflexiva relaciona-se concretamente com a questão dos “*Constrangimentos Económicos, Sociais e Políticos na Formação do Homem decorrentes da implementação das ideias neoliberais em ambiente pós-moderno*”, procurando reflectir sobre se o pensamento de um autor como Paulo Freire pode ou não constituir uma resposta a esta situação.

De um modo necessariamente breve, identificaríamos dois grandes eixos estruturadores deste nosso desafio, a saber: o Neoliberalismo e o conceito de Pós-modernidade. No que concerne ao Neoliberalismo, ele aparece-nos associado a esse fenómeno que dá pelo nome de Globalização

A globalização de matriz neoliberal confronta-nos com uma contradição entre o *capital* e *vida*. O modelo de construção neoliberal supõe a destruição de vidas humanas.

Há perigos inerentes à globalização neoliberal, tais como:

- Absolutização do mercado;
- A colonização dos espaços educativos;
- Emergência de Democracias de baixa intensidade

Os seus projectos afirmam-se como sendo os únicos possíveis e válidos, baseados na imposição de um pensamento único. Há lugar unicamente para a adaptação. Predomina uma racionalidade instrumental, de tipo económico.

Esta cultura dominante propaga um pessimismo que nega a possibilidade de mudar o que nos rodeia, tentando convencer-nos de que estamos diante de um novo e último modelo de ser humano. Dá que seja crucial recuperar o valor da *utopia* como motor da

transformação da sociedade, mediante o uso de uma linguagem e posicionamento críticos.

A partir da posição neoliberal materializam-se opções que no fundo podem dificultar ainda mais o exercício da *liberdade* das pessoas.

Os modelos neoliberais possuem a capacidade de penetrar o imaginário social, a vida quotidiana, os valores que orientam os nossos comportamentos em sociedade; está na verdade a produzir *novas subjectividades*; está a gerar novas formas de *violência* como recurso a uma sociedade que se afirma como geradora de exclusão; está a gerar a violência como forma de competitividade, *onde se perde o outro como alteridade dialogante* e o substitui pelo valor do outro como alteridade ameaçadora.

É imprescindível, pois, prestar atenção às trajectórias económicas, aos modos nos quais o capitalismo está a ser reestruturado – capitalismo sem pátria.

E, neste contexto, é necessário estar atento à crescente influência de instituições transnacionais – FMI, OCDE, BM, OMC –, no desenho e implementação das políticas governamentais de Educação ao nível de cada país.

A moderna sociedade da economia neoliberal encarna a vitória da vertente económica, transformando o mundo num espaço do *Homo Economicus*. Instala-se um novo tipo de *autoritarismo* que conjuntamente com tecnocracia neutralizam qualquer *potencialidade emancipatória*.

A Educação neste contexto poderá correr o risco de se ver unicamente como meros instrumentos ao serviço de uma lógica económica, vendo-se inclusive transformada em apêndice de empresas para as quais prepara a mão-de-obra.

O outro grande eixo por nós identificado diz respeito ao conceito de Pós-modernidade. Ainda que as suas raízes recuem ao século XIX e a Nietzsche, é no último quartel do século XX que emerge, enquanto conceito, em toda a sua expressão conflitual.

Na verdade, os anos oitenta do século XX viram florescer os desafios pós-modernos aos projectos de base iluminista. Obviamente que não é nossa intenção efectuar uma caracterização exaustiva e extensiva do conceito de Pós-modernidade. O nosso interesse, neste momento, é identificar algumas das suas linhas de força relativamente à Educação, seu sentido e suas funções na nossa sociedade actual.

Liotard em entrevista dada, a propósito da questão «Educação», referia-se a esta nos seguintes termos: “*A Educação tem uma finalidade explicita na modernidade do fim do século XVIII. É a do projecto geral das Luzes: libertar a humanidade do despotismo política, mas também da ignorância e da miséria.*” Hoje os ideais da modernidade não são credíveis, porque nos 200 anos de história que nos separam das Luzes existiram um sem número de atrocidades cometidas, muitas vezes, em nome desses ideais.

Daí que para Lyotard seja imperioso que se faça o luto das Luzes, porque, e são suas estas palavras: “*vivemos o fim do humanismo [...], isto é, o modo de pensar o homem como sujeito livre, consciente, responsável, que o saber tornaria transparente a si mesmo.*” Assim, interroga-se Lyotard: “*como é que a educação pode ser uma libertação?*”

O saber já não é um meio de emancipação. Segundo Lyotard, a atribuir-se uma finalidade à Educação ela seria “*a de tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, de fazê-las sair do pensamento massificante. É preciso educar, instruir, nutrir o espírito de discernimento, formar para a complexidade.*”

Deste modo seria pouco crível que o projecto de Freire escapasse ao crivo da crítica pós-moderna. Muito sinteticamente – e não coarctando as possibilidades de outros aspectos susceptíveis de crítica –, estas assentavam em que :

- Freire via a História, não só em termos revolucionários, mas também em termos teleológicos – à semelhança da perspectiva do marxismo hegeliano do projecto emancipatório da modernidade. O telos emancipatório subjacente à história, é

potencialmente um sujeito colectivo auto-transparente – os oprimidos – que na sua demanda pela auto-realização recupera totalmente a essência crítica da humanidade.

- Freire afirmava que as mudanças na Educação tinham de ser acompanhadas por transformações sociais e políticas, o que denota um posicionamento utópico.

E contudo, uma interrogação teima em permanecer: *o discurso da Pós-modernidade terá assim tanto peso ao ponto de impor-se como um fenómeno natural à luz do qual não podemos escapar?*

Paulo Freire é um pensador que, no que concerne à reflexão sobre Educação, não recorre a amiúde à História da Filosofia como recurso; contudo, esta não lhe é completamente estranha....., mas também é verdade que as principais referências de Paulo Freire são sobretudo filósofos e pedagogos seus contemporâneos. Vejamos, genericamente, alguns exemplos: Célestin Freinet; Carl Rogers; Ivan illich; John Dewey; Lev Vygotsky; Jean Piaget; Emmanuel Mounier; Georg Hegel e António Gramsci, entre outros.

A sua proposta política articula-se com os princípios da Escola de Frankfurt. Tal como ela, Freire parte do pensamento dialéctico como pensamento em construção, como produto e como construção social, estabelecendo a ligação entre conhecimento, poder e dominação, para debater as questões da “invasão cultural”.

Ele parte, sem dúvida, da realidade do seu quotidiano, do seu contexto mais imediato, para pensar a Educação, e fá-lo de modo a fazer da Educação um instrumento de libertação da opressão que grassa no quotidiano da vida da maior parte dos cidadãos não só do Brasil mas de grande parte do mundo.

São dois os eixos estruturadores do seu pensamento, que enformarão e condicionarão o seu modo de pensar a Educação:

1. Desde muito cedo que os constrangimentos de correntes da estreita ligação entre a Economia e a Política – com implicações negativas para a vida dos homens, seu pai incluído – condicionam a forma como Paulo Freire pensa a Educação.
2. O convívio com os valores da doutrina cristã, por influência maternal, irão de igual modo condicionar a construção do seu edifício reflexivo.

Como resultado destes dois eixos temos um pensamento que se caracteriza por um *humanismo crítico*.

Significa isto que, mais do que o interesse na operacionalização das suas propostas na prática educativa (o método freiriano), interessa-nos atentar as propostas conceptuais que subjazem a essa sua outra proposta.

Se, como afirma Anne-Marie Drouin-Hans, são os ideais que fundam a prática educativa... interessa-me identificar quais os ideais educativos defendidos por Freire. Por exemplo, quando se fala em pedagogia revolucionária, qual o sentido que o termo revolução tem aqui? Em que consiste a pedagogia crítica de que Paulo Freire é o precursor? Na teoria da Educação por si desenvolvida, ele refere-se com frequência a obstáculos que é preciso ultrapassar, tais como o «pedagogismo» dos anos 60 – que sustentava que a Escola tudo podia, e o «pessimismo» dos anos 70, para o qual a Escola era meramente reprodutora do status quo. Ao pretender superar o «pedagogismo» e o pessimismo pedagógicos, Freire continua a ser fiel à utopia. Importa-nos saber, pois, que tipo de Educação defende Freire.

Poderá a proposta freiriana, imbricada de modo muito intenso nos valores e conceitos da modernidade, constituir uma ajuda para reflectir a Educação num contexto marcado pela Pós-modernidade e pela disseminação do Neoliberalismo.

Tendo vivido grande parte da sua vida a lutar pela implementação da dominação e pelo aumento da cidadania em situações não democráticas, Freire, assiste ainda em vida, à

desmultiplicação das formas de opressão e de exclusão que, paradoxalmente, acompanham o próprio desenvolvimento da Democracia. Afirma Peter Maclaren:

“A Globalização do capital, o movimento para organizações pós-fordistas de especialização flexível e a consolidação de políticas educativas neoliberais, exigem não apenas um compromisso vigoroso e actualizado com a obra de Freire, mas também a sua reinvenção no contexto dos debates actuais sobre as tecnologias de informação e a aprendizagem; a reestruturação económica global e o combate pelo desenvolvimento de novas formas revolucionárias.”

Freire, na primeira pessoa, referiu-se à Globalização capitalista neoliberal como o pensamento que abomina o sonho, a utopia, considerando que o futuro para o Neoliberalismo é fatalidade e não possibilidade.

Deste modo, é crucial percebermos as implicações que as ideias defendidas pela pós-modernidade e pelo próprio neoliberalismo, têm para a Educação e que nos obrigam a olhar para a Educação de uma forma diferente.

(Re) pensando os caminhos do Educador de Infância: seus saberes e memórias

Maria Eugênia C. de la Roca¹ - eugenialaroca@dce.ua.pt
Departamento de Ciências da Educação/Universidade de Aveiro

INTRODUÇÃO: Repensando os caminhos: Educadora de infância e seus saberes

“O educador é um político e um artista, jamais um técnico que pusesse luvas e máscaras para não se contagiar da realidade com a qual ele deve trabalhar enquanto tal.” (Freire, 1977: 132)

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com outros (Freire, 1997: 58)

Iniciamos nossa reflexão levantando algumas questões relativas à formação e percurso dos professores, que historicamente têm feito parte da pauta de discussões de pesquisadores e órgãos governamentais em todo o mundo. O alvo principal deste trabalho consiste em refletir especificamente sobre a formação e os caminhos profissionais e vitais dos professores de ensino fundamental. Consideramos que há uma crise profunda, no mundo contemporâneo, da professoralidade como um todo. Diante do processo de globalização, de universalização dos mercados, de aceleração das informações e conteúdos através dos meios virtuais, sem dúvida, o papel do professor deve ser repensado, redefinido. Mas, sob a inspiração do Paulo Freire (1971) que serve de epígrafe para nosso trabalho, apontamos que o educador, longe de ser um técnico que opera com conteúdos estáticos, muito pelo contrário, é um *artista* ou *político* já que sua ação está plenamente envolvida na criação, no agir ético, já que envolve os outros, pois o processo educativo sempre é *dialogico*, sempre implica a presença de um outro ser humano. Assim, o ensino é um processo dinâmico, humanístico, de produção contínua de novos caminhos, isto é, o docente é um construtor de novas realidades, de novos saberes. Por isso, novamente

¹ Este artigo traduz algumas das reflexões surgidas no decorrer da minha pesquisa para a realização da tese de doutorado em Educação, “A formação do educador da infância. Portugal-Brasil: um estudo comparativo”, sob a orientação da Professora Doutora Rosa Madeira, na Universidade de Aveiro.

conforme Freire (1996), os saberes dos professores são sempre “invenção”, criação e improviso diante das novas realidades do dia-a-dia, diante dos desafios da sala de aula. E mais ainda, os saberes da prática docente tornam-se saberes partilhados, “co-saberes”, construções coletivas; nessa criação conjunta, os homens “fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

Lembrando, mais uma vez, o pensamento freireano, ao pensar agora a especificidade do percurso dos educadores de infância, lançamos mão de sua já famosa expressão “Professora, sim, Tia, não”. Nesse relevante trabalho, onde cunhou essa célebre expressão, Freire denuncia a redução da profissão docente a uma tarefa familiar e/ou doméstica. Para além da conotação afetiva do apelido “tia”, há nesse apelido toda uma carga que despotencializa a missão do ensino, tornando-o uma tarefa não profissional, retirando seu valor, sua importância enquanto atividade laboral, altamente qualificada, que exige um grande preparo técnico, e que mereceria ser remunerada adequadamente. Eis um dos focos da nossa reflexão. A crise da professoralidade é geral. Contudo, o professor da infância, além de ter sua importância reconhecida, pelo menos verbalizada, dada sua relevância para ocupar-se do ensino de crianças, entre 0 e 6 anos de idade, num momento capital para o desenvolvimento humano, é um dos docentes menos valorizados, e, talvez, um dos pior remunerados.

Para esclarecermos esta problemática, inicialmente indicamos algumas questões mais abrangentes da crise da professoralidade como um todo, nos nossos dias. Posteriormente, vamos focalizar a situação específica dos professores de infância. Finalmente, após essa contextualização do problema da crise da professoralidade e da crise dos educadores de infância, vamos dirigir nosso olhar para a condição específica dos

educadores de infância. Tentaremos, através de depoimentos informais obtidos em duas escolas, uma pública e outra particular, resgatar as vozes, as memórias e saberes desses docentes. Queremos auscultar quais suas percepções, vivências, suas reflexões que surgem do trabalho do dia-a-dia, em sala de aula, com crianças pequenas, e em situações que quase nunca são ideais. Consideramos importante que esses profissionais possam ser ouvidos, que suas histórias possam ser contadas, que seus méritos, problemas e dificuldades venham à tona. Como aponta Arroyo (2000: 201), num trabalho muito importante para nosso estudo, destacando as lembranças desses docentes, as suas vivências, sintetizando esse percurso com uma frase sugestiva, *ser a sua própria história*: “Esse núcleo existencial, as lembranças das vivências sofridas são muitas vezes tão decisivas na mudança da consciência e da cultura profissional do que a iluminação de fora. Ser a sua própria história. Suas lembranças podem mudar culturas”.

A professoralidade: a crise geral do ensino e a redefinição da profissão docente

Como apontamos no início, há diversos fatores do conturbado mundo contemporâneo que levaram a profissão docente a uma aguda crise. Já apontamos que, num mundo globalizado, em que a economia está mundializada, em que os mercados têm todo o poder nas suas mãos, em que a tecnologia avança encurtando distâncias, permitindo uma transmissão acelerada, “supersônica” das comunicações e das informações, assistimos ao paradoxo de que os que tradicionalmente eram considerados transmissores do conhecimento, os docentes que guardavam e recriavam os saberes da tradição, atualmente vêm seu papel profissional colocado em xeque. Diante de tantas mudanças: como fica o papel daquele encarregado da *formação*, da orientação de crianças, jovens e adultos? Os seus saberes não ficaram defasados diante dessa vertigem informacional? Nóvoa (1995) reflete sobre os desdobramentos dessa crise:

“A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo (...) um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e a qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas actuais culturas de informação.(...) Por outro lado, é inegável que as sociedades contemporâneas já compreenderam que o *desenvolvimento sustentável* exige a realização de importantes investimentos na educação.”(Nóvoa, 1995: 22)

Nóvoa conclui que, mesmo com essa situação crítica, as sociedades contemporâneas precisam realizar importantes investimentos em educação. Parece que tudo tende a adequar um docente tradicional, a exigir um novo papel daquele profissional outrora habituado a transmitir saberes estáveis. Contudo, a passagem para novas formas de ensino não tem sido fácil, encontram-se resistências. Talvez, as reformas propostas pelos governos, pelas instituições que gerem a educação de forma geral, ancoradas nessas novas formas de informação e de parafernália tecnológica, não levaram em conta as necessidades, as vivências, os saberes específicos desses professores, assim como

tampouco contemplaram as necessidades e desejos da sociedade em geral. O diretor da UNESCO admite essas falhas das mudanças educativas promovidas de forma “vertical”:

Admitiu-se que, às vezes, determinadas reformas de programas escolares fracassam porque não se beneficiaram de um apoio suficiente por parte da sociedade, em geral e dos professores em particular (John Daniel, Diretor Geral Adjunto para a Educação, UNESCO) In. **Brasília (2003). Aprender a viver juntos: nós falhamos? UNESCO, IBE.** Título original: *Apprendre à vivre ensemble: avons-nous échoué* (p.82)

Desta forma, as grandes instituições que gerenciam as tarefas docentes, no caso aludido a UNESCO, percebem a iminente necessidade de consultar as partes interessadas. Constatam que é essencial ouvir a voz dos envolvidos, não é possível mudar a educação sem dar voz, sem escutar os saberes dos professores, sem levar em conta as necessidades das crianças, sem atender às exigências dos diversos segmentos da sociedade. Além do mais, as reformas não podem ser levadas a cabo sem o tempo suficiente, sem os recursos materiais necessários para aprimorar o processo educativo.

Segundo Nóvoa (1995), apesar das grandes pressões sociais e demográficas que viemos sofrendo desde meados do século XX, apesar das grandes alterações que mudaram a face da terra, que transformaram hábitos, costumes, valores e interferiram em todos os afazeres humanos, todas as profissões sentiram o impacto das mudanças, contudo, a prática educativa parece não ter acompanhado esse ritmo, ficando aquém do *progresso* de instituições tais como justiça, saúde, direito etc.

Com relação às outras profissões, o ensino não sofreu transformações significativas. Nóvoa (1995) trabalha, para esclarecer o processo de mudanças, com a noção de crise, retomando o sentido original da palavra que alude à tomada de decisão diante de situações inéditas:

“(…) É preciso compreender este processo à luz de novas realidades sociais, nomeadamente do direito dos cidadãos a uma presença *com capacidade de decisão* (e não meramente consultiva) nos territórios da saúde e da justiça tradicionalmente monopolizados por profissionais especializados. (...) É curioso observar que esta mudança de perspectiva tem sido mais lenta ao nível do ensino, uma vez que a reivindicação de um poder profissional continua a fazer-se (muitas vezes) *contra* as famílias e as comunidades(…)” (Nóvoa, 1995: 23)

Nóvoa comenta esta *lentidão* do processo educativo em absorver e adequar-se às novas realidades. Uma das dificuldades parece ser que o Estado ainda detém grande poder nas decisões da área de ensino; ainda há uma lógica burocrática que acaba por deter as mudanças, que engessa o dinamismo que eclode em todas as áreas do espectro social. O autor sugere que o monopólio das decisões nas mãos dos profissionais de ensino inibe que outros agentes sociais possam imprimir um outro funcionamento à dinâmica escolar. Ele prega a possibilidade de que outros segmentos da sociedade possam interferir na educação:

“(…) É importante romper com a lógica estatal da educação e com a imagem profissionalizada das escolas: o papel de Estado na área do ensino encontra-se esgotado, a vários títulos, sendo urgente legitimar novas instâncias e grupos de referência no domínio educativo; simultaneamente, impõe-se questionar o papel exclusivo dos professores na organização e direcção do trabalho escolar, e a sua subordinação às autoridades estatais.” (Nóvoa, 1995: 23)

É preciso, então, deixar de lado o monopólio estatal na gestão da educação, ultrapassar a lógica burocrática do sistema de ensino. Será mister incorporar indivíduos dinâmicos, criativos na gestão escolar, pois os entraves das práticas burocráticas só estagnam a educação. Além do mais, é preciso valorizar a *autonomia* dos professores em sala de aula – lembremos que Paulo Freire (1997) tem sido um dos mais profundos defensores da autonomia, da liberdade em sala de aula, tanto de professores, quanto de alunos. Os professores devem ousar, além das conhecidas tarefas de ministrar sua disciplina, controlar o processo educativo dos alunos etc., devem trocar experiências e incorporar as opiniões de outros agentes sociais – autarquias, comunidades etc. -; trata-se de assumir riscos e responsabilidades.

Resumindo o assinalado até o momento, a educação tem sido uma preocupação atual, que compete a diversos segmentos, que excede o âmbito puramente estatal. As

denúncias e os anúncios que chegam a todo o momento, através dos meios de informação, clamando por mudanças são muitos. A toda hora se escuta que a escola precisa ser diferente, que os professores precisam de uma melhor formação, as reformas e os *pacotes* estão sempre a postos, às *representações* sociais com sua forte pressão, continuam definindo o cenário; construindo imagens sobre esse professor e essa escola e enquanto isso, a educação continua à espera das mudanças tão clamadas e apenas anunciadas. Diante desse *quadro escuro* o que pensam os professores que atuam nesse espaço? Enquanto profissionais com suas experiências e saberes que mudanças propõem? Que autonomia precisam ter para assumir a direção e rumo do processo, no sentido de reinvenção do percurso? No nosso caso específico da educação da infância o que os educadores têm a dizer? Como assumir o rumo? Como reinventar o percurso? Renvindicar os recursos? Agir na direção da construção de um novo projeto educativo? E como afirma Nóvoa (1995 :31), “ preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus actores.”

A crise na professoralidade da infância

Uma vez apontada à crise que atinge a profissão docente como um todo, na atualidade, agora queremos focar a situação específica da educação da infância que, em muitos casos, após uma longa tradição, tem sido uma tarefa totalmente desvalorizada. Após um mapeamento dessa situação, queremos ver especificamente como os próprios professores da infância *se pensam* e pensam sua ação e função social.

A história da educação de infância é marcada por um assistencialismo inicial no atendimento às crianças. Durante muito tempo, quem tomava conta das crianças mais pequenas, quase sempre uma mulher, era considerada não uma profissional, mas alguém que continuava realizando tarefas *domésticas*. O ensino da infância era julgado um prolongamento do papel da familiar com a saída das mulheres de casa para o trabalho. Por

isso, não deixa de ser sugestivo que o reconhecimento do curso superior de formação de educadores seja recente. Uma longa tradição considerou a educação infantil não uma profissão, mas uma tarefa maternal, sem preparo técnico, mas vinculada ao *Dom* maternal feminino.

Contudo, nos últimos anos, na segunda parte do século passado e neste século, muda-se paulatinamente a representação da educadora de infância entendida como *tia* ou *mãe substituta*. Há diversos fatores que contribuem para este processo de reconhecimento da professoralidade de um profissional geralmente marginalizado. Contribuíram fatores institucionais e epistemológicos. No primeiro sentido, a abertura das escolas infantis, a criação de âmbitos específicos de ensino para crianças de 0 a 6 levaram a que os profissionais encarregados desses estudantes ficassem mais em foco. Por outra parte, houve mudanças nas reflexões sobre a infância e sobre o ensino dessa etapa vital, a criança começa a ocupar um lugar de destaque e reconhecimento nas pesquisas da psicologia e sociologia da infância.

Mas, mesmo com esse processo de alterações na concepção da educação infantil, não houve mudanças radicais na interpretação do educador de infância. Ele ainda tem uma autonomia restrita. Embora, com esses novos estudos, com as novas possibilidades que outorgam a eclosão das tecnologias, ainda não mudou totalmente o *status* social desse profissional. Ainda existem resquícios de uma concepção redutora da educação da infância. Parece que nas representações sociais, esse profissional é valorizado pois toma conta das crianças menores, pois é exaltado pelo seu afeto *quase familiar*, contudo, eles continuam muito mal pagos, com poucos recursos técnicos para aprimorar seus conhecimentos, com muitas exigências para lidar com crianças, familiares, auxiliares etc. Aumentaram as exigências, continua ainda uma visão “afetiva” e “estetizada” sobre a

abnegada professora – a tia – que toma conta das crianças. Mas é preciso pontualizar que este profissional muitas vezes não pode desenvolver um trabalho de qualidade a altura das demandas que um trabalho com crianças pequenas requer, já que não conta com condições materiais, com tempo e com a devida remuneração adequada às suas funções. Em resumo, o descaso com o profissional da infância – a falta de recursos materiais para seu desempenho, as exigências exageradas, a falta de remuneração adequada e o não reconhecimento social – levam à “desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (..). (Nóvoa, 1995 : 22)

A desmotivação do educador da infância está ligada, como mostramos a uma longa tradição que o exclui, que o marginaliza ainda dentro do quadro já pouco valorizado da professoralidade como um todo. O professor da infância seria o professor menos considerado da profissão docente. Nas representações sociais, como denuncia Arroyo (2000: 189): “Para professora ou professor de escola qualquer um serve”.

Diante da crise do professor de infância, no seio mesmo da crise da professoralidade como um todo, cabe indagar os motivos dessa situação. Cabe ao professor de infância exercer essa indagação, levantar problemas, apontar saídas e, como destaca Freire, exercer sua autonomia. Devemos perguntar o que tem dificultado e contribuído bastante para a desvalorização dessa categoria de profissionais. O que se passa? Por que tem sido tão difícil para esses profissionais se firmarem enquanto uma categoria profissional valorizada? Mas uma fala de Freire indica as saídas, é necessário que o educador de infância tome consciência crítica da sua situação: “(..) a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para ser posta em prática da curiosidade epistemológica” (Freire, 1971: 60).

Freire (1971) nos coloca, a todas/os nós, educadores de infância, o desafio, precisamos nós mesmos realizar nosso exercício crítico. Devemos rever nossa situação sócio-profissional, discutir porque somos marginalizados dentro da própria profissão docente. Neste sentido, temos que reivindicar não só o exercício crítico, a reflexão sobre nosso papel social, a discussão sobre os desdobramentos epistemológicos da nossa profissão. Pelo fato de lidarmos com crianças pequenas, a questão da sensibilidade, das nossas intuições, dos nossos encontros e vivências com crianças devem valioso material para reflexão, para aprofundar nossas práticas e também para propender aos avanços da nossa profissão. Nesse sentido, a professoralidade da infância conta com todo o arcabouço vital do educador, afetivo, volitivo, intuitivo, intelectual.

Um tempo vivido: memórias das educadoras de infância

(...) Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (Freire, 1997: 67).

Mais uma vez, Paulo Freire (1997) indica um caminho possível para a reflexão dos professores; mas não só isso indica possibilidades de ação, modalidades, formas de ser em sala de aula, mas maneiras de ser no mundo. Os professores de infância possuem suas peculiaridades, sua singularidade, sua ação específica com crianças de curta idade determina uma experiência riquíssima, talvez diferenciada daquele que lida com crianças mais velhas, com adolescentes, com adultos. Quando o docente de infância realiza seu trabalho toda sua história vem à tona. Em sala de aula, nas brincadeiras, nas tarefas teóricas, corporais, nos jogos, em explicações, quando divide com os alunos o almoço, quando os conduz ao banheiro, quando dá indicações sobre afazeres fundamentais da vida, ele não se restringe a um expediente apenas epistemológico. O educador de infância age na vida, age nas vidas, a partir de sua própria vida, a partir de sua própria história. Daí a importância fundamental dos seus saberes do cotidiano, da práxis, do dia-a-dia. As

memórias do educador, neste caso do educador de infância, são fundamentais; as suas lembranças terão forte influência em tudo aquilo que ele vai passar em sala de aula, de tudo aquilo que ele vai apreender e ensinar em sala de aula.

Consideramos importante para o esclarecimento do agir dos professores de infância, contar com seus relatos, com suas memórias, com suas reclamações e sugestões. Nesses depoimentos encontramos a possibilidade de acharmos, a partir da voz dos protagonistas, uma nova professoralidade. Trabalhamos ainda com depoimentos informais de professoras (sim, todas mulheres como para frisar o velho preconceito denunciado por Freire da professora entendida como *tia*) de duas escolas de Aveiro, um particular e outra do estado. Sintetizamos algumas de suas colocações mais relevantes que mostram o quadro da profissão em algumas das nossas escolas. Daremos nomes ad hoc para ilustrar apenas esta pesquisa em andamento.

Maria, professora de educação infantil de uma escola privada, diz que ela padece “constrangimentos com a direção”, que sofre “o desrespeito pela nossa profissão”, que “não é entendida como uma atividade profissional”; destaca que há uma “grande falta de recursos para exercer o seu trabalho”; propõe que sejam pessoas “mais sensíveis a que possam gerir a educação” e uma “gestão mais articulada dos programas de incentivos”. Já Joana, de uma escola privada com fins lucrativos, salienta que “falta material básico para desempenhar suas funções”, que “só temos o mínimo”, que não há planejamento adequado das tarefas escolares e que “as resoluções são tomadas em cima da hora”. Inclusive, chegou a destacar que ela tem que realizar um papel *ingrato*, pois, às vezes, quando falta algum funcionário “temos que fazer até o papel de cozinheiro”. Carla apontou que os pais têm um papel reduzido, tem pouco envolvimento com a vida escolar dos alunos, em contrapartida, eles têm grandes exigências com o sucesso da aprendizagem dos seus filhos.

Ela denuncia que o educador de infância não deve ser substituto dos pais, mas um complemento para sua formação. O jardim de infância, na sua ótica, não deve ser “um ‘depósito de crianças’”, pois as crianças precisam de muito amor e afecto. Ela conclui: “O educador de infância em Portugal tem o papel de pais, família, educador, alguém compreensivo, carinhoso, possuindo também o papel de observador, avaliar, planejar...enfim, um educador é tudo o que se possa imaginar possuindo todos e quaisquer papéis”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Refazendo o percurso

Ao analisarmos os depoimentos das educadoras de infância para estudar quais suas opiniões, sentimentos, vivências, práticas, saberes e memórias, concluímos com uma frase de Carla – nome fictício que atribuímos a uma educadora de uma escola particular de Aveiro – que sintetiza a consciência de uma profissional. Por um lado, ela como muitos outros denuncia a precariedade de recursos materiais das escolas, o imprevisto e a falta de um gerenciamento adequado dos tempos e espaços institucionais. Outros profissionais denunciam o descaso dos próprios pais de alunos, preocupados pelo *sucesso escolar dos* filhos, pela incorporação de conhecimento e capacidades, esquecendo os afetos, os sonhos, os sentimentos. Outros depoimentos mostram que os pais são muitas vezes ausentes, que os educadores de infância têm que exercer praticamente roles parentais. Em outras situações emergenciais, esses educadores devem officiar até de cozinheiros, suprimindo necessidades básicas do funcionamento escolar. No bojo de todos esses depoimentos, encontramos denuncias de uma situação precária que deve ser mudada. Resquícios de uma desvalorização que deveria ser ultrapassada. Contudo, além de uma atitude de protesto, de crítica ou de ressentimento reativo, as educadoras de infância (no caso sim o feminino, já que todas as entrevistadas eram mulheres), vimos uma consciência lúcida de suas

possibilidades, de suas limitações, mas também vimos suas propostas, sua consciência de poder mudar e melhorar. Elas têm certeza de que tem um tão frágil do ser humano, não podiam deixar de ser profundamente humanas; num brutal, de concorrência feroz, de indiferença, elas são sensíveis, capazes, operativas, em suma, humanas. Os educadores de infância precisam pegar as rédeas de sua história. Sua lucidez não deve se contrapor a sua humanidade, ao seu afetuoso trabalho com crianças, com famílias. Eles devem contar suas histórias, falar de suas memórias, participarem das mudanças e ter autonomias para fazê-las. Os pacotes e reformas não podem partir de cima para baixo. A reinvenção da escola para ser feita precisa da participação de toda a sociedade, mas quem deve estar à frente são os professores, educadores. Para finalizar lembremos as palavras de Carla, quando apelando a sua memória, a suas lembranças de profissão, diz que o educador da infância é muitas coisas: “O educador de infância em Portugal tem o papel de pais, família, educador, alguém compreensivo, carinhoso, possuindo também o papel de observador, avaliar (...) enfim, um educador é tudo o que se possa imaginar possuindo todos e quaisquer papéis”.

REFERÊNCIAS:

Arroyo, Miguel G. (2000). Cultura Profissional do Magistério. In. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens (p. 189-201). Petrópolis, RJ. Vozes.

Brasília (2003). Aprender a viver a viver juntos: nós falhamos? UNESCO, IBE. Título original: *Apprendre à vivre ensemble: avons-nous échoué.*

Freire, Paulo (1997). Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. (pp. 58-67) São Paulo. Paz e Terra.

Freire, Paulo (1977). A Mensagem de Paulo Freire. Teoria e Prática da libertação. Textos de Paulo Freire Selecionados pelo INODEP. (p. 132). Porto. Editora nova Crítica.

Nóvoa, A. et al (1995). O passado e o Presente dos Professores. In: A. Nóvoa (Org). Profissão Professor. (pp. 13-24). Porto: Porto Editora.

El poder de la cartografía del territorio en las prácticas contrahegemónicas

Habegger Sabina

Mancila Iulia

Serrano Eduardo

Resumen:

La cartografía del territorio se propone como nuevo instrumento para la construcción de conocimiento desde la participación y el compromiso social, posibilitando una mirada inédita que hace visible lo invisible y nos posibilita la transformación de nuestro territorio.

La cartografía del territorio como una nueva herramienta emancipatoria para la transformación social.

Existen estudios en las ciencias sociales, que según su posición, han abordado exhaustivamente determinados acontecimientos de nuestra realidad monopolizando el discurso dominante y por consiguiente han reducido la historia a una versión, a una teoría de la historia. Este abordaje, defendido desde una aparente posición neutral ante los hechos, ha prescindido de algunos acontecimientos sociales contribuyendo a la marginalidad y a la exclusión de muchas dinámicas y experiencias vitales. Desde esta perspectiva, el compromiso de las ciencias se debería encaminar en la línea de recuperar y mirar los silencios del pasado y el presente así como descubrir y hacer visible las posibilidades de transformación futura (SANTOS, Boaventura de Sousa, 2005). En este sentido, son algunas las experiencias y las capacidades las que se hacen visibles poniendo en marcha y en experimentación con prácticas cooperativas que entremezclan el *saber científico* y los *saberes convivenciales* posibilitando articular la denuncia y la enunciación: sea desde los Movimientos Sociales (MMSS), sea desde algunas innovaciones institucionales aportadas por profesionales comprometidos, pero todas ellas desde la indignación ante ciertas prácticas políticas que anulan y oprimen al ser humano y a la naturaleza.

El reto queda en disponer de herramientas que vehiculen estas prácticas y conviertan a los sujetos de la historia en verdaderos protagonistas (sujetos de acción) y de medios creativos que puedan hacer visibles estas experiencias de denuncia y acción alternativa.

Ante esto, nos encontramos que el lenguaje de la pedagogía crítica, de la pedagogía de la esperanza y de la lucha, podría crear medios originales que nos permitieran escuchar las voces silenciadas de los otros discursos, problematizar nuestras realidades, así como encontrar la manera de visualizarlo para orientar conjuntamente la acción hacia la transformación. La propuesta metodológica de Investigación Acción que Paulo Freire (que nos introduce en *Pedagogía del oprimido*) nos ha facilitado emprender el estudio colaborativo a los y las profesionales comprometidas con la acción transformadora, desarrollando experiencias y prácticas como instrumentos para el desarrollo y la solidaridad.

En nuestra propuesta, a través de la *cartografía del territorio*¹, nos sumergimos en la posibilidad de construir y representar creativamente tanto con el *lenguaje de la denuncia* como con el *lenguaje de la posibilidad* los diversos contextos de opresión. Al interrogar, problematizar, analizar, reflexionar e interpretar nuestra época, nos adentramos en el camino del conocimiento transformador.

La idea de construir mapas desde y para los Movimientos Sociales (MMSS) como producción política y artística, nos da la oportunidad desde este Grupo de Investigación “CARTAC” de debatir y reflexionar sobre las cuestiones relacionados con las grandes potencialidades que encontramos en el diseño participativo de mapas, así como de los puntos débiles que encontramos también en ellos y avanzar en los nuevos aportes que la cartografía del territorio puede aportar para convertirse en elementos que nos guíen para construir territorio y encontrar territorios de acción.

¹ Entendido el territorio como el espacio físico y las interacciones que en él interactúan conformándolo y recreándolo desde una dimensión dinámica.

Cartografía del territorio desde el estudio colaborativo: más allá del mapa geográfico

En este caso, **la cartografía** se plantea como medio para recuperar la palabra y la acción, visualizar y localizar conflictos, conocer recursos, denunciar situaciones injustas, proponer cambios y mejoras o introducirnos participativamente, a través de trabajo en red, en la creación de líneas de fuga (DELEUZE, Gilles y GUATARI, Félix 1980) colaborativas y alternativas al modelo impuesto por el capitalismo neoliberal.

El mapa sería el elemento orientativo crítico de evidente importancia, una brújula que nos permitiera descubrir las realidades invisibles y nos ayudaría a movernos por el mundo. El mapa se convertiría en un acto de comunicación y nos ayudaría a construir nuevos territorios.

“...la función del mapa es llegar a donde se quiere llegar, encontrar a la gente que se quiere encontrar”

(HOLMES, Brian. Taller de cartografía en el encuentro de Fadaiat, Tarifa 2005)

La cartografía, como proceso de investigación, diseño y producción, comprende, según nosotros y nosotras, todo un proceso que trata de explorar, revelar, localizar y expresar la complejidad de las diversas realidades (subjetivas y objetivas) del territorio, tanto desde el punto de vista geo-referencial como de los procesos sociales en movimiento; además abarcaría toda una globalidad por ciclos que iría más allá de conocer el territorio pues nos introduciría en procesos emergentes y de acción colectiva que retroalimentarían al propio territorio en nuevos mundos posibles (autopoiesis del territorio).

Construir mapas de manera colectiva desemboca en otras prácticas más horizontales, más próximas a lo existente y que inherentemente nos lleva a programas integrales de acción que privilegian formas participativas de trabajar y cooperar en procesos y con actores sociales. Se trata de construir desde la reflexión y la discusión de la situación problematizadora, espacios, redes, el territorio en el que se intercambian saberes,

solidaridades y de esta forma legitimarlos desde sus aportes al accionar. En definitiva detrás de los mapas no hallamos solamente fronteras, símbolos, colores, líneas, realidades inconexas, sino trayectos, recorridos, movimientos, intercambios y complejos procesos y creatividades que hacen visible un mejor vivir.

El proceso de construcción de la cartografía del territorio se desarrolla en varias fases que en grandes líneas se pueden resumir en las siguientes: fase del diagnóstico participativo del territorio con el volcado y la representación sobre el mapa (mapas de conflictos, mapas de redes, etc.), fases de construcción colectiva para la intervención comunitaria (mapas que nos orientan en la toma de decisiones, mapas de red recursos, etc.) y otras fases que hacen visible los cambios y nos sumergen en nuevos análisis. Estos pasos nos introducirían en procesos cíclicos que dejan constancia de los cambios del territorio en las distintas versiones cartográficas.

El proceso es indeterminado, continuo, cíclico, reflexivo y pone en evidencia las intenciones y el comportamiento de los distintos actores sociales que habitan un territorio (el grado de implicación y sus potenciales de intervención en la continua transformación del territorio y del espacio o, al contrario, las restricciones para alcanzar prácticas de democracia participativa), de esta manera el señalar las potencialidades y debilidades o conflictos del territorio nos pueden introducir en la construcción estratégica de un nuevo accionar. Es una forma de comprensión del significado cultural y político de estas acciones.

Nuestra comunicación no tiene como objetivo la descripción del proceso de elaboración, sino sacar a la vista los elementos novedosos que aporta la cartografía del territorio, por sus grandes potencialidades en la investigación social educativa comprometida.

En la fase de *recogida de información* para la producción cartográfica, han sido variadas herramientas utilizadas, pero cabe hacer especial hincapié en la *deriva situacional*, como una de las estrategias colectivas que permiten a través de la observación conocer el territorio que habitamos. Es una práctica de encuentro con el territorio, donde lo más importante es lo que ocurre en este tránsito. Todo tipo de acontecimientos se registran de la forma más variada (fotografías, videos, entrevistas, dibujos, anotaciones escritas, etc.) y luego se debate, se pone en común en el grupo para el trabajo en equipo.

“Las derivas son como paseos de exploración que pueden hacerse tanto individualmente como en grupo. Es una técnica que deriva de ciertas experiencias de los años 50 (...) La deriva es una actividad crítica y autocrítica; implica un compromiso serio con la ciudad entendida como territorio vivo. Es la acción que nos empuja a la acción”

(SERRANO, Eduardo 2004)

“[El proceso de recogida de información fue a través de] charlas informativas con debate (...) buenos conocedores de algunos de los aspectos más relevantes del territorio que se iba a recorrer. Seguidamente hubo una fase de preparación de la jornada, pues el aspecto logístico es realmente importante. La jornada de la deriva, limitada a un día. A continuación varias semanas de trabajo de los estudiantes, exponiendo en clase por grupos sus desarrollos y propuestas y haciendo un uso bastante intenso del foro en Internet. Con la entrega los trabajos terminados (...) fueron publicados en forma de libro en los dos últimos cursos (derivadas de este tipo hemos llevado a cabo 6 ó 7 desde el año 1998 pero sólo las dos últimas han podido ser divulgadas mediante una publicación)”

Entrevista del grupo CARTAC a la cartógrafos de de ZoMeCS²

“[El proceso de recogida de información fue a través de] Informantes Clave (para cada uno de los ejes) que se proponen desde el Grupo de Investigación (compuesto por actores que pertenecen a colectivos sociales vivos del territorio) (...). Serían un total de 53 entrevistas por el territorio, complementadas muchas de ellas con derivas, fotografías, mapeos, observaciones participantes y análisis de documentos (informes escritos y/o visuales formulados por los propios movimientos), así como de talleres

² Promovida por profesores de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Granada con grupos de estudiantes de la licenciatura. ZoMeCS: Zona Metropolitana de la Costa del Sol

participativos lo que nos permitiría comenzar a diagnosticar el territorio que habitamos”

Entrevista del grupo CARTAC a la cartógrafos de *Otra Málaga 04*

“El trabajo proviene de una investigación documental de la base de datos de Indymedia Estrecho. Los análisis de dichos documentos, artículos, experiencias, conflictos (colgados en Indymedia) junto con los viajes, el inventario de saberes colectivos y conocimientos de la gente del lugar (de las dos orillas), posibilitaron volcar toda la información a la cartografía”

Entrevista del grupo CARTAC a la cartógrafos del *Estrecho*

De la fase de producción cartográfica³, donde se vuelca toda la información (sea en papel, vídeo, libro u otra producción artística), se desprenden acciones y procesos educativos tanto dentro del grupo de cartógrafos como en los usuarios del mapa que se orientan y pueden actuar sobre el territorio.

Una Manera alternativa de construcción cartográfica: los mapas compartidos e interactivos

El ciber mundo es inherente a una sociedad históricamente diferente a la de hace pocas décadas. El problema es para quienes carecen de una puerta o conexión con el ciber mundo, al igual que quienes se encontraron como analfabetos en la era de Gutenberg.

Pero el geomundo, el mundo físico de toda la vida, aunque se transforme profundamente no debe quedar reducido a un submundo; cada día descubrimos la importancia de ese geomundo que incluye tanto lo social que se despliega en los medios tecnológicos predigitales como lo prehumano que se hace presente de un modo que no podemos darnos el lujo de despreciar o ignorar. En esta consideración hay mucho más que un cálculo de eficiencia operativa; estamos hablando de una práctica política que requiere una estrategia capaz de operar con ambos mundos y esa sería nuestra propuesta de la cartografía del territorio.

³ Si se desea ahondar un poco más en esta fase, véase HABEGGER, Sabina y MANCILA, Iulia (2005)

Hoy más que nunca es posible un protagonismo distribuido y compartido donde los ámbitos entre productores-inventores-gestores de los programas informáticos y por otro lado los usuarios de dichos programas compartan fronteras permeables, espacios de encuentro, intercambio y cruce (desde las licencias de Creative Commons en Copy Left, al uso del Wiki como herramienta informática colaborativa⁴, entre otros). Así, en el ciber mundo no colonizado por el poder, donde se pone en crisis la distinción entre productor y consumidor, la distribución de expertos y usuarios también pierde sentido. Entre los hackers y la masa de usuarios con una formación elemental van apareciendo segmentos cada vez más numerosos que fertilizan recíprocamente los saberes más antiguos y los surgidos en el ciber mundo, inventando de paso tecnologías híbridas con un gran potencial. De ello es una pequeña muestra nuestro grupo CARTAC donde estamos gente de la sociología, pedagogía, medios de comunicación, activistas sociales, artistas plásticos, urbanistas, informáticos, etc.

Desde hace mucho hemos comprobado como los croquis, mapas, diagramas, así como las imágenes plásticas o sonoras facilitan tanto la adquisición del conocimiento como la invención de nuevos entornos territoriales (físicos o sociales); y allí donde la comunicación discursiva clásica es rechazada, los instrumentos cartográficos y derivados suscitan un interés, una participación y una iniciativa sorprendente en personas que las prácticas pedagógicas y comunicativas convencionales (fundamentalmente discursivas) fracasan ante la desesperación de los profesionales involucrados.

En la actualidad las tecnologías telemáticas están produciendo una fuerte mutación en relación con los instrumentos convencionales de representación y proyectación. Las cibercartografías son instrumentos ideales para que la mencionada conexión geomundo-ciber mundo (local-global) sea operativa y fructífera, siendo magníficas armas en las

⁴ Esta comunicación se ha conformado a partir de esta herramienta

luchas sociales y también pueden facilitar el aprendizaje y adquisición de habilidades que son necesarias para desenvolverse con soltura y autonomía en la Red.

Ya disponemos de estas herramientas: por ejemplo el programa mapOmatix (ver “PGS versus GPS : On Psycho/Subjective Geographic Systems by elpueblodechina dialoguing with yves degoyon (MapOMatix)” en la página <http://mapomatix.sourceforge.net/>) supone un verdadero acontecimiento que se puede inferir de la siguiente comparación con los instrumentos cartográficos clásicos, dando respuesta y llevando a la realidad muchas de las cualidades ya aventuradas o solicitadas desde los movimientos sociales:

1) Hacen de cualquier usuario un cartógrafo; es transparente, barato y accesible por todo el que pueda usar una Terminal, 2) Los agentes son colectivos, en principio no son individuos identificables; es un instrumento colaborativo, justo como es un wiki, 3) No hay centralización de la información, cualquier usuario puede iniciar o incidir en una cartografía; en esta situación no hay necesidad de órganos organizativos superiores ni de la fijación de objetivos finalistas, 4) Tiene un altísimo potencial de desarrollo, abierto a las invenciones de los usuarios, 5) Las cartografías son temporales, la construcción de cada mapa puede ser seguida en todos sus momentos; no hay un resultado final, no hay determinismos, todo está en evolución; y a la vez nada se pierde, cualquier cambio queda registrado

Además, y esto es importantísimo, está demostrado que la potencia típica antes comentada de los instrumentos cartográficos, ahora situados entre el texto discursivo y el medio pictográfico, se multiplica extraordinariamente. Esto es debido a que la tecnología telemática permite operar y gestionar “hiperespacios”, lo que traducido a nuestro caso son los hipertextos y en especial los hipermapas, donde lo que se manipula (mediante operaciones sensoriomotrices que no pasan por lo cognitivo-consciente) no son ya frases

de un texto o fragmentos de un mapa, sino conjuntos de una escala mucho mayor, es decir bloques discursivos (en el caso de los hipertextos) o capas cartográficas, lo cual supone que estamos ante prótesis mentales de una enorme potencia. Para hacernos una idea este cambio es similar al que provocó la adopción de la escritura alfabética en Grecia, que permitió liberar gran parte de la actividad mental empleada en la gestión de las pesadas tareas que exige la memoria personal.

Conclusiones: limitaciones y potencialidades

Al exponer los elementos novedosos de la cartografía del territorio y sus posibles aplicaciones, consideramos oportuno focalizar la atención en algunas de sus grandes ventajas que no se hayan expresado más arriba y en sus inconvenientes que hemos encontrado desde nuestras experiencias.

Entre las grandes posibilidades podemos subrayar que los mapas reducen la información compleja a una expresión artística única. El uso pedagógico que las cartografías participativas pueden otorgar a la ciudadanía, conllevan a situaciones donde la realidad se problematiza por los propios sujetos y dicho proceso conlleva un elemento que empodera a los grupos oprimidos en el sentido que le otorga rol de sujeto responsable en la reconfiguración de su historia y lo deriva a la generación de un proceso crítico y a la formulación de posibles alianzas que le permitan alcanzar y recrear el inédito viable. Es un proceso de aprendizaje y de construcción del conocimiento a partir del propio sujeto, valorando el movimiento, lo inmediato, lo afectivo, lo relacional, la intensidad, el entorno, la autogestión, la solidaridad y priorizando procesos sobre resultados.

Permite hacer visible territorios comunes y lugares de acción y genera una realidad sobre la que se pueda actuar conjuntamente (mapas en futuro, con agendas y lugares de encuentros y colaboración)

Es una herramienta de comunicación interactiva y de participación poderosa, porque cualquiera de los participantes en el proceso de elaboración puede incorporar escenarios usando las nuevas tecnologías multimedia y la Red.

Su complejidad hace que algunas resulten ininteligibles y que presenten dificultad en la comprensión: decodificación (lenguaje cartográfico) para los participantes que no están familiarizados. Otro de los límites es que los mapas (en soportes de papel) quedan desactualizados en poco tiempo. Algunos mapas tienden a quedarse en una dimensión descriptiva y pocos acceden a una dimensión propositiva.

Por otro lado, los mapas reducen una multitud de informaciones complejas a una de expresión gráfica unitaria.

La Cartografía del Territorio tiene un gran potencial para diseñar el cambio y construirlo libremente. Esa visión estratégica no es una utopía. Debe haber un reconocimiento, oportunidad en la toma de decisiones y libertad para generar acciones para el futuro. Esta posición nos moviliza a leer el mundo para escribir la historia.

“¿Quién mejor que los oprimidos se encontrarán preparados para entender el significado terrible de una sociedad opresora? ¿Quién sentirá mejor que ellos los efectos de la opresión? ¿Quién más que ellos, para ir comprendiendo la necesidad de la liberación? Liberación a la que no accederán por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda”.

FREIRE 1973: 40

Se encarna así la más auténtica práctica de la Educación para la concienciación porque supone el ejercicio de la libertad, ya que el futuro no se prevé sino se construye.

Bibliografía

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix (1980). Mil Mesetas. 2ª Parte de capitalismo y esquizofrenia. Valencia.

FREIRE, Paulo (1973): Pedagogía del oprimido, 10ª edición. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI

HABEGGER, Sabina y MANCILA, Iulia (2005): La cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. Publicación del Seminario Freire. Universidad de Málaga

NUÑEZ, Carlos (1996); Educar para transformar, transformar para educar. Ed. Lumen Hvmánitas. Buenos Aires

SANTOS; Boaventura de Sousa (2005): El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política. Ed. Trota

SERRANO, Eduardo (2004): Derivas para conocer la ciudad, en Otra Málaga, Ed. Cedma. Málaga

VILLASANTE, Tomás R. (2002): La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía 1. Ed. El Viejo Topo

Reorientação curricular na Educação de Jovens e Adultos: fundamentos em Paulo Freire¹

Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani²
Francisca Gorete Sepulveda³

Introdução

A base para a reflexão proposta neste texto será a ligação dos principais fundamentos teóricos da Pedagogia de Paulo Freire à experiência de Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos, vivida na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, nos anos de 2002 a 2004.

A primeira parte traz, de forma sucinta, o relato dessa experiência, apontando a seqüência de ações desenvolvidas durante o processo e uma breve avaliação da mesma, após dois anos e meio de trabalho. A segunda traz uma reflexão, à luz da Pedagogia Freireana, com destaque para três das concepções que sustentaram tal movimento: *educação e mudança, diálogo e currículo e construção do conhecimento*.

I O movimento de Reorganização e Reorientação Curricular da EJA

A Secretaria Municipal de São Paulo, tendo como base as suas diretrizes para a educação: democratização do acesso e permanência, democratização da gestão e qualidade social da educação, cuidou da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de 2001 a 2004, em três frentes de trabalho: a) Reconstrução do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) – realizada em parceria com a sociedade civil (diurno e noturno); b) Avaliação dos Centros Municipais de Ensino Supletivo e sua transformação nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – numa experiência de currículo que integra o Ensino Fundamental e a c) Educação Profissional Básica (diurno e noturno); e d) A EJA nas escolas de Ensino Fundamental (período noturno) – objeto desta reflexão.

As pessoas que trabalhavam na elaboração de políticas públicas para a educação de jovens e adultos estavam incomodadas com a exclusão existente⁴ nesta modalidade de ensino e querendo

¹ Texto apresentado no V Encuentro Internacional Fórum Paulo Freire. Valencia / Espanha / setembro de 2006.

² Docente do Ensino Superior. Supervisora Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Mestra em Educação e doutoranda pela PUC – SP. lourdes@hnet.com.br.

³ Pesquisadora na área de políticas Públicas em Educação de Jovens e Adultos. Mestra em Educação e doutoranda pela PUC – SP. podersaber@uol.com.br.

uma Nova EJA para São Paulo. Uma EJA que atendesse à demanda de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos, mas, principalmente, que pudesse oferecer uma educação de qualidade na perspectiva de política pública, para esta modalidade de ensino.

Entendendo política pública como um conjunto de ações articuladas, desencadeadas pelo Estado, que devem dar conta das mudanças que se quer realizar, o movimento de reorientação curricular da EJA teve início em 2002. Ao iniciar este movimento, a Secretaria Municipal de Educação assumiu, com os representantes dos órgãos regionais e das escolas, o compromisso de trabalhar na construção de uma nova EJA para São Paulo, onde a escola pudesse ser um espaço prazeroso, para quem aprende e para quem ensina, inclusiva, com ensino de qualidade e, principalmente, que tivesse a participação efetiva de todos os envolvidos com esta modalidade de ensino, no processo de mudança (educandos, educadores e comunidade).

1. Etapas do Movimento de Reorientação Curricular da EJA em São Paulo

O movimento teve início com a apresentação da proposta de reorientação curricular, com indicação dos objetivos e princípios para as equipes de coordenações regionais⁵. A partir daí, deu-se início à formação dessas equipes, sobre o tema políticas públicas para EJA. O “produto” final deste momento de formação foi a produção de uma carta de intenções para a EJA, envolvendo, na sua elaboração, educandos e educadores das escolas e do MOVA.

Essas cartas de intenções para EJA continham elementos para a análise sobre “a EJA que temos”, “a EJA que queremos” e os “desafios para construir a EJA que queremos”⁶.

A partir das cartas de intenções, foi elaborado um pré-texto sobre a EJA em São Paulo, para discussão com educadores e educandos da Rede Municipal de Ensino. Para dar visibilidade ao movimento, foi realizado um 1º Encontro de educadores e educandos, reunindo mais de 3 mil pessoas envolvidas com a EJA, nas escolas e no MOVA.

⁴ Ver resultado de pesquisa realizada em 1999, por Lourdes de F. P. Possani, e que teve por título *Sombras e luzes. A exclusão na Suplência organizada em ciclos na Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (1992-1998)*, onde a autora apresenta fatores de exclusão dentro da escola. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

⁵ A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo administra mais de mil Unidades Educacionais (entre Creches, Escolas de Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino Médio), entre elas, 480 escolas com educação de jovens e adultos, e a coordenação das mesmas é descentralizada por regiões. Chamaremos aqui esta instância de coordenações regionais.

⁶ Esses elementos estão presentes no Caderno 1 da Coleção Uma nova EJA para São Paulo – SME (2003).

Os temas trabalhados nesse encontro foram: a) Uma escola para jovens e adultos: especificidades e desafios; b) A gestão democrática na escola para jovens e adultos; c) Diretrizes Educacionais para jovens e adultos: transição para novos paradigmas, e d) Construção de uma nova EJA: como se mover no campo da legislação educacional.

Além desses, os Grupos de Trabalho tiveram como temas para discussão: a) Tempos e espaços: elementos para a reorganização da escola; b) A diversidade cultural da EJA; c) Educação e trabalho na EJA; d) Avaliação da aprendizagem na EJA: exercício de inclusão; e) Um currículo para EJA; f) Juventude na escola: encontros possíveis, e g) A centralidade do educador na transformação da escola.

Depois desse evento, foi organizado um primeiro curso para professores e equipes técnicas das Unidades Educacionais (UE) e das coordenações regionais, cujo foco foi o aprofundamento das questões presentes no pré-texto e levantamento das Necessidades Básicas de Aprendizagem, da EJA. Cada participante, representante de sua escola, tinha a tarefa de levar e trazer as reflexões do grupo de estudo para o grupo-escola, numa rica troca de saberes e de experiências, entre os diferentes segmentos e instâncias envolvidas com a EJA.

Houve um momento de socialização dessa produção e apresentação/discussão de experiências diferenciadas de EJA, vividas em outras cidades e regiões do país⁷ para todos os segmentos das escolas (em encontros regionais), já que o curso não podia contemplar a todos os educadores e educandos⁸.

Para conhecer o perfil do professor e do educando de EJA da Rede Municipal de Ensino, foi realizada uma pesquisa por amostragem, cujos dados foram sistematizados, além do relatório final, num caderno para retorno aos educadores⁹. O trabalho com esse material foi muito importante num exercício com os alunos, com dados comparativos da cidade como um todo e da unidade em que estudavam, portanto, servindo para, mais do que apresentar dados como fim, ser um instrumento de

⁷ Trouxemos as experiências da Escola Cidadã, de Porto Alegre (RS), da Escola Plural, em Belo Horizonte (MG) e de Goiânia (GO).

⁸ A RME contava, em 2003, com mais de 140 mil alunos matriculados na EJA.

⁹ Além do caderno sobre o perfil dos educandos e professores da EJA, foram elaborados outros cadernos, formando uma coleção com seis volumes, denominada: Coleção “Uma nova EJA para São Paulo”. Essa coleção traz temas como currículo, Necessidades Básicas para a EJA, legislação pertinente à modalidade EJA, possibilidade de novas formas de organização da EJA etc.

trabalho (conteúdos) e forma para a ampliação do olhar sobre a realidade da EJA, na perspectiva de uma metodologia dialógica.

Outro momento de formação foi organizado para professores e equipes técnicas das escolas e das coordenações regionais e teve por objetivo o aprofundamento de temas referentes ao currículo, tempo e espaço e legislação/elaboração de diretrizes para uma nova EJA. Além disso, a idéia que moveu esse momento de formação foi a relação do aprofundamento dos temas com a realização de atividades nas escolas, num processo dialógico, que envolvia também educandos na elaboração de propostas para uma nova EJA.

A partir daí, foi planejado um 2º Encontro, com representantes de todos os segmentos das escolas, das coordenações regionais e do MOVA, com o objetivo de socializar a produção feita pelas escolas/regiões, no sentido de construção de propostas para uma nova EJA.

O passo seguinte foi o estímulo a cada escola de elaborar seu próprio projeto, a partir dos princípios e diretrizes construídos nesse processo de reorientação curricular, assumidas pela Secretaria de Educação.

2. Base Legal para a mudança da EJA na cidade de São Paulo

A preocupação dos educadores com relação à legislação da EJA foi forte, durante todo o movimento. Embora a legislação nacional seja aberta com relação às possibilidades de novas formas de organizar a EJA, essa parecia ser um empecilho para qualquer tipo de mudança que se quisesse forjar. Durante o percurso, podem-se desfazer essas dúvidas, mesmo sabendo que não seria fácil propor novos modelos, pois as resistências vão além da legislação.

Com relação à legislação municipal, a EJA conta com a Deliberação nº 04/98, do Conselho Municipal de Educação, que dá autonomia ao Município para criar seu próprio sistema educacional para a EJA. Assim, um dos momentos mais importantes desse movimento foi a elaboração e publicação de uma nova Portaria¹⁰, para regulamentar a EJA na Rede Municipal de Ensino. Ela viria substituir uma antiga, de 1987, que tratava ainda a EJA como Suplência.

¹⁰ Instrumento legal que normatiza o funcionamento dos diferentes níveis de ensino, no âmbito municipal.

A nova Portaria tinha por objetivos: a) a mudança na visão da EJA – de reposição de escolaridade perdida para educação como direito ao longo da vida; b) explicitação dos princípios para a construção de uma nova EJA; c) oferecer elementos para a construção de um novo currículo ou de novos currículos para a EJA; d) possibilitar a vivência dos ciclos de formação para essa modalidade de ensino; e) propiciar a mudança da EJA, a partir das UE.

A proposta de continuidade era a orientação e o acompanhamento das escolas, na elaboração de projetos para EJA. A nova Portaria seria a base para as escolas elaborarem os seus projetos específicos para a EJA, em consonância com o seu Projeto Político Pedagógico.

3. Avaliação

A avaliação do movimento de reorientação curricular apontou os problemas e desafios a serem enfrentados na sua continuidade. Como o processo era dialógico, muitos deles puderam ser resolvidos no desenvolvimento das ações; outros requeriam maior tempo para análise e tomada de decisões. Outros ainda, reportavam-se à continuidade do movimento nos próximos anos, já que uma eleição para o governo municipal estava por acontecer (2004). Apontamos algumas dessas dificuldades e desafios:

3.1 Dificuldades apresentadas durante o percurso de reorientação curricular

Percebemos durante o percurso a resistência à mudança, por parte dos educadores. Existe um conflito entre os sonhos de mudança e medo do novo; mudar o currículo implica em mudar a escola, e mudar a escola implica em mexer com concepções cristalizadas de educação (educadores e educandos).

Os educadores custaram a acreditar que o processo era coletivo. Além disso, foi difícil manter a centralidade da discussão no educando e nas suas necessidades; havia uma preocupação em se mudar a estrutura da EJA e acarretar perdas na vida profissional para os professores, como mudança de jornada de trabalho etc.

Existe também, por parte das escolas, dificuldade em vislumbrar novas possibilidades de organização da EJA (gestão e currículo) e também em se fazer mudanças nesta estrutura (tempo do aluno x tempo do professor).

Do ponto de vista da administração da Secretaria Municipal de Educação, ficaram algumas questões acerca da reorientação curricular, entre elas, está a que diz respeito às possibilidades reais de mudança por parte do sistema, considerando o tempo para implantação de mudanças (político x pedagógico) e financiamento necessário para a implementação de uma nova estrutura desejada.

3.2 Desafios para a continuidade da luta por uma nova EJA

Além dos desafios a serem enfrentados pelo próprio desenvolvimento do movimento de reorientação curricular, havia um outro, com relação à continuidade, foi um dos mais cruciais na avaliação, considerando que o Partido dos Trabalhadores (PT) perdeu as eleições municipais. Esse acontecimento implicou em mudança nas equipes centrais de administração e gestão de projetos e acarretou também inseguranças dos educadores quanto à continuidade do movimento.

Mesmo assim, foram apontados à nova equipe, a avaliação da EJA e os desafios para a continuidade do movimento de reorientação curricular: continuidade do atendimento da demanda por EJA (acesso e permanência); qualidade social da educação (aluno como sujeito de transformação social); formação de educadores (todos os segmentos) numa nova concepção de EJA; inclusão digital (educadores e educandos): viabilizar a estrutura existente em prol da EJA e criar novas possibilidades; manter e aperfeiçoar a Portaria que regulamentava a EJA na Rede Municipal de Ensino; promover e acompanhar os projetos de EJA nas escolas; e formação dos profissionais envolvidos com a EJA.

II O Movimento de Reorientação Curricular da EJA à luz da Pedagogia Freireana

Esta segunda parte do texto centrar-se-á em algumas das concepções Freireanas, que deram suporte teórico para o movimento da reorientação curricular.

Desvelando as políticas públicas para a EJA, podemos ver como se entrelaçam com o pensamento de Paulo Freire, em uma análise de sua validade no processo de reorientação curricular.

Durante todo o trabalho de reorientação curricular a pedagogia freireana foi a base para a reflexão teórica, especialmente na busca de elementos que fundamentassem a mudança da EJA nas escolas, na construção de currículos que favorecessem a inclusão e a valorização de jovens e adultos

alijados da possibilidade de acesso à educação de qualidade. Além disso, a gestão do processo de reorientação curricular deveria ser coerente com o pensamento freireano e assim o diálogo se interpôs como imprescindível no que diz respeito à forma de desenvolvimento de todo o trabalho que envolveu inúmeras pessoas no mesmo sonho de mudança.

Nesta perspectiva, destacamos três concepções que podem ajudar a elucidar alguns dos desafios apresentados no movimento de reorientação curricular: *mudança* – não apenas na educação de jovens e adultos, mas na perspectiva de transformação social; *dialogicidade* – como opção política adotada durante todo o percurso, numa postura de relação horizontal com educadores e educandos; e *currículo* – como objeto de construção histórico-político-cultural na construção de conhecimentos.

1. Educação e Mudança (Transformação Social)

Um dos princípios que deram base ao movimento de reorientação curricular foi a crença de que a transformação social é possível e que educação pode contribuir para com esse processo de mudança – e mudança para que as pessoas sejam mais livres, mais humanas, mais felizes.

Em Freire, a educação sozinha não transforma a sociedade, mas não prescinde dela para a mudança e, mais ainda, acredita que mudar é possível:

No momento em que nós inventamos uma linguagem e a produção social dessa linguagem, mudar é possível. Evidentemente, a mudança está submetida a dificuldades. (...) a mudança não é arbitrária, você não muda porque quer, nem você muda sempre na direção com que você sonha. O que é preciso é saber que a mudança não é individual, é social, com uma dimensão individual. Mas a mudança é possível! (...) Não é possível ser um ser interminado, como nós somos, conscientes dessa inconclusão, sem buscar. E a educação é exatamente esse movimento de busca, essa procura permanente (FREIRE, 2001 p.170-171).

Freire (1995, p.70) diz ainda que “não podemos alimentar a idéia de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo trabalho”, mas que “estas condições só vão ser alteradas pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais da sociedade”.

Podemos dizer que a educação passa a ter sentido, para homens e mulheres, quando estes despertam para sua realidade, como possibilidade histórica de mudanças. Dessa maneira, a educação instrumentaliza o sujeito para intervir no mundo, no sentido de transformá-lo.

Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio (FREIRE, 2000a, p.121).
... não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (2000b, p.64).

No desvelar da consciência ingênua para uma consciência crítica, o sujeito pode olhar para a realidade com o olhar crítico necessário para questionar sua estrutura e, como parte dessa estrutura, na contradição que ela apresenta, ver a possibilidade de mudança.

Para Freire (2004, p.79), *mudar é difícil, mas é possível*. Essa afirmação está intimamente ligada à possibilidade de transformação social. Tem a ver com esperança, do verbo esperar, não do verbo esperar. Para mudar é preciso atuar, fazer acontecer, acreditar na sua possibilidade enquanto intervenção de sujeitos históricos.

Quando nos referimos a políticas públicas para a educação de jovens e adultos enquanto sistemas educacionais, as mudanças se fazem necessárias quando não atendem ao princípio de que estes educandos são sujeitos de direitos e, como tal, tem direito a uma educação de qualidade e em consonância com suas especificidades no que diz respeito ao seu modo e tempo de vida, de trabalho, de lazer, de possibilidades de construção e de transformação do meio em que vive.

2. Dialogicidade

O diálogo, em Freire é visto como um fenômeno humano; um encontro de homens mediatizados pelo mundo; encontro como ato de criação. O diálogo é tido como condição para a construção do conhecimento; comunicação para a verdadeira educação. Segundo o autor

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. (...) é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. (...) na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com

os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber (FREIRE, 2003, p.122-123).

Num processo de reorientação curricular, a escolha pelo caminho do diálogo tem um preço para quem propõe mudanças. Processos participativos que implicam em ouvir os sujeitos envolvidos pressupõem um tempo diferente daquele onde se faz outra opção que não a participativa. Essa demora pode implicar na impossibilidade de implementação de projetos, com mudanças de governo, de equipes de coordenação, ou mesmo de mudança de rumos. O tempo não é o único elemento dificultador da concretização de uma política pública curricular, mas é um fator a ser considerado em propostas de reorientação curricular.

Mas o tempo não é só empecilho; ele se traduz também em possibilidades de ganhos para os envolvidos. Cada passo dado na direção do diálogo fala mais do que muitos discursos sobre o tema. O crescimento pessoal e coletivo se constata nas avaliações de processos que vão além dos resultados esperados enquanto produto final expresso em currículos oficiais.

Freire, em sua experiência de reorientação curricular à frente da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (1989-1990), afirmou que para se realizar mudanças numa proposta dialógica exige um tempo maior do que se gostaria quem a promove e que vai além de questões administrativas; envolve concepções ideológicas:

(...) é preciso que se compreenda que a mudança da 'cara' da escola não se pode fazer de um dia para outro ou tão depressa quanto eu desejaria que fosse. Isto porque a minha opção de como fazer a mudança da escola implica em ouvir todos os que fazem a escola (pais, educadores, alunos, funcionários, bem como a comunidade em que esta se situa e os especialistas nas diferentes áreas do conhecimento). E isto não é um simples e exclusivo trabalho técnico ou administrativo. (FREIRE, 1995, p. 96-97)

A escolha pelo diálogo pressupõe a participação efetiva de todos os envolvidos e esta participação, de acordo com Paulo Freire, vai além da colaboração; implica em estar presente na História e não simplesmente nela estar representada, numa participação política que inclui, principalmente, a tomada de decisões em conjunto com aqueles que são a razão de ser da mudança

proposta. Para Freire, a participação é um caminho de realização democrática. Não é concessão; é conquista de espaço para voz, para voto, para intervenção. Assim, o conceito de participação está ligado ao princípio de que todos têm conhecimento e que o conhecimento não se constrói com uns sobre ou para os outros e sim na relação com os outros (FREIRE, 1995, p.75).

Participação exige negociação e pressupõe disputa de idéias, luta por conquista de espaços, para a realização de sonhos. Com a participação, não devem prevalecer as vontades individuais em detrimento dos sonhos coletivos de mudança para melhorar a qualidade de vida das pessoas, na conquista de direitos sociais. Tem a ver com o bem público a serviço do bem comum.

Quando o homem participa da transformação histórica, ele também se transforma. Nesse sentido, pode-se dizer que o homem faz história e por ela é transformado. A participação pode acontecer na criação de um novo conhecimento, na determinação das necessidades essenciais das pessoas, na busca de soluções e, sobretudo, na transformação da realidade. Participação de todos aqueles que tomam parte no processo de educação e de desenvolvimento, na busca de conhecer, reconhecer e transformar.

3. Currículo e Construção do Conhecimento

A visão de neutralidade do currículo ainda está muito presente no meio educacional e a cristalização de modelos, que há muito estão em vigor na prática educativa do cotidiano escolar, não é algo que se possa mudar apenas porque alguém ou algum grupo queira fazê-lo. A organização do currículo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, parece ainda ignorar a historicidade dos sujeitos envolvidos, como se fosse algo pronto e acabado desde sempre e para sempre.

Nesse sentido, construir um currículo ou currículos para a educação de jovens e adultos, implica, entre outros aspectos, em: a) possibilitar a compreensão, o reconhecimento e a consideração dos educandos e dos educadores, nos processos vividos; b) incorporar as diferenças como identidade desses sujeitos, na perspectiva histórica de transformação social; e c) buscar o desenvolvimento de práticas que favoreçam a construção do conhecimento, estimulando a autonomia dos educandos, na perspectiva de vivência da cidadania ativa. Isto nos move a pensar

que o currículo tenha interferência no seu modo de viver na sociedade, agregando condições do fazer político, enquanto sujeito histórico.

Falar em *currículos* nos remete a uma forma de ver o conhecimento como possibilidade plural, intimamente ligado ao pressuposto de que a autonomia é possível por parte de quem os constrói e não de algo imposto oficialmente, para ser cumprido pelos executores.

Outro elemento refere-se à *forma* como se dá esse processo: os educadores, da mesma forma como ficam instigados, resistem em discutir esse tema, pois alegam experiências vividas, nas quais os currículos foram feitos *para* eles e *para* os educandos. Na área de educação, há uma crítica a *pacotes* prontos, que trazem mudanças no currículo, ao mesmo tempo em que se percebe a dificuldade em entender como seria possível operar mudanças de um modo efetivamente participativo. Um outro elemento ainda a ser considerado, é o *fazer* do currículo no cotidiano da escola, que envolve questões relacionadas ao próprio conhecimento e às práticas relacionais no processo educativo.

A construção de currículos na perspectiva freireana tem a ver com essa possibilidade. A construção de uma nova educação de jovens e adultos supõe uma tomada de consciência com relação à realidade excludente em que vivem os jovens e adultos que freqüentam esta modalidade de ensino, num processo educativo que possibilite a formação de sujeitos que possam intervir no mundo de modo criativo, partícipes do processo de mudança.

Isso pressupõe alguns elementos que se referem não só a conteúdos, mas à forma, indicando *o que se faz e como se faz*, no processo de construção. Quando falamos sobre o “*o que*” referimo-nos a todo conteúdo a ser aprendido/ensinado por educandos/educadores e educadores/educandos, que vão para além daqueles selecionados por professores de cada disciplina. Esses conteúdos podem ser desvelados no cotidiano escolar, seja na sala de aula, seja no atendimento dado ao aluno pela equipe técnica ou administrativa da escola, seja no modo de se relacionar entre os sujeitos de diferentes segmentos de uma escola. Cada um desses sujeitos traz consigo uma marca identitária cultural, que deve ser reconhecida no diálogo entre diferentes, pois a emancipação é entendida também como a

possibilidade de reconhecer a diferença do outro, numa relação sem hierarquização, onde todos aprendem e todos ensinam.

Para Freire (1995, p. 45), 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”.

Conclusão

Quando se refere à educação de jovens e adultos, Freire (2006) afirma que “para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo” (p.58).

Entendemos que para viver o processo dialógico na relação educador-educando é preciso que se viva esta relação pro inteiro, especialmente quando se pretende realizar mudanças num nível mais amplo que a sala de aula.

Desde o início do movimento de reorientação curricular, a equipe de coordenação sabia que não seria fácil, mas acreditou que seria possível fazer acontecer a mudança da educação de jovens e adultos na cidade de São Paulo. Da forma excludente como se apresentava o quadro naquele momento para uma forma de organização que permitisse a inclusão e a permanência de jovens e adultos na escola até a conclusão do Ensino Fundamental e com possibilidades de acesso a níveis mais elevados de ensino viu-se que seria necessário percorrer um longo caminho.

O pensamento de Paulo Freire permeou todo este movimento e, com base na sua pedagogia, deu-se num processo dialógico, na perspectiva da construção de novos currículos que estivessem em favor de jovens e adultos, respeitando suas especificidades e suas necessidades, valorizando seus saberes e vendo-os como sujeitos de direito.

Para manter-se fiel aos pressupostos da pedagogia freireana, em especial nestes três elementos abordados no trabalho, foram necessárias muitas idas e vindas na busca de uma fundamentação teórica e da relação desta com a prática. Foi a certeza de que estes fundamentos eram imprescindíveis para a realização da mudança que se forjou a formação dos educadores, em diferentes momentos do processo, fazendo-os partícipes da criação de uma nova educação de jovens e adultos.

Para Freire (1997, p.13), o diálogo não se dá sem conflito. Esse diálogo com as escolas – na pessoa de cada professor, diretor, coordenador pedagógico, educando e funcionário – não foi fácil. Estavam em jogo diferentes interesses e concepções sobre a educação de jovens e adultos. Os momentos de conflitos são ricos no sentido de crescimento e de amadurecimento teórico e de posicionamento frente às decisões a serem tomadas.

Não entraremos aqui na análise de resultados enquanto produto acabado, pois não é este o foco deste trabalho, mas fazendo uma avaliação do mesmo enquanto processo dialógico, esta sim, apontou para resultados positivos que confirmam a nossa crença na possibilidade do diálogo enquanto elemento fundamental no processo de reorientação curricular.

Um olhar mais atento para o processo vivido nos faz acreditar também que o pensamento de Paulo Freire continua vivo e atual, validando processos dialógicos e inspirando educadores e educandos a trabalharem pela transformação não só da educação de jovens e adultos, mas da sociedade de modo geral, de modo que seja mais justa, onde as pessoas sejam mais solidárias e, principalmente, mais felizes.

Referências

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

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

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

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

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000b.

_____. *Educação e mudança*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; Shor, Ira. trad. Adriana Lopez, rev. téc. Lólio Lourenço de Oliveira. *Medo e ousadia – o cotidiano do Professor*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo; FREIRE Ana Maria Araújo org. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. SME-SP. Coleção Uma Nova EJA para São Paulo (Caderno + encarte: 2003; cadernos 2 a 6: 2004).

Título Trabalho: Educación, Multiculturalismo y Movimientos Sociales**Autora: Maria da Glória Gohn- UNINOVE-S.Paulo/Brasil****Resumo**

Este trabalho discute o tema da educação multi ou intercultural dentro de uma perspectiva específica- aquela que a considera como um movimento social. Inicialmente postula-se a importância dos movimentos como sujeitos produtores de saber. A seguir elabora-se um panorama dos movimentos sociais existentes no Brasil nas últimas décadas. Estes itens são, na realidade, o cenário para a análise central apresentada: o processo educativo e as possibilidades de mudança e transformação social a partir dos movimentos sociais, vistos como fontes de conhecimento no campo da educação não-formal e formal. Na educação formal destaca a escola, suas lutas e movimentos pela educação, assim como as possibilidades de gestão compartilhada e relação com a comunidade que a circunda.

A Sociedade civil: Os Movimentos Sociais no Brasil

Consideramos o movimento social como a expressão máxima do Sujeito coletivo em ação. Este Sujeito só se realiza no coletivo, interagindo com o outro, trocando e confrontando subjetividades, num processo de intersubjetividade. Os Sujeitos individuais tem seus pertencimentos, suas experiências vivenciadas e seus projetos- que não são de ordem pessoal no sentido intimista, de sua personalidade. São requerimentos de sua existência como ser humano- gênero, raça, língua, nação, religião, valores e tradições herdadas e adquiridas etc. Quando confrontados uns com outros, quando relacionados por redes solidárias ou de pertencimento cultural, estes sujeitos individuais constroem o sujeito coletivo. Os movimentos sociais são um dos principais sujeitos coletivos porque eles são fonte de inovação e matrizes geradoras de saberes.

A América Latina é um continente pontilhado e recortado por movimentos sociais na atualidade, de diferentes tipos, formas e demandas. Eles emanam de redes associativistas que envolvem predominantemente as classes populares e as camadas médias. Muitos deles fazem um apelo em nome de um sujeito plural, outros se

posicionam como representantes das classes e interesses populares, numa sociedade que os exclui, discrimina, segrega, tenta suprimir e substituir seus valores e cultura.

No Brasil e em vários outros países da América Latina, no final da década de 70 e parte dos anos 80, ficaram famosos os movimentos sociais populares articulados por grupos de oposição ao então regime militar, especialmente pelos movimentos de base cristãos, sob a inspiração da Teologia da Libertação. Ao final dos anos 80, e ao longo dos anos 90, o cenário sociopolítico se transformou radicalmente. Inicialmente teve-se um declínio das manifestações nas ruas que conferiam visibilidade aos movimentos populares nas cidades. Alguns analistas diagnosticaram que eles estavam em crise porque haviam perdido seu alvo e inimigo principal- o regime militar. Na realidade as causas da desmobilização são várias. O fato inegável é que os movimentos sociais dos anos 70/80 contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais novos, que foram inscritos em leis na nova Constituição brasileira de 1988.

A partir de 1990 ocorreu o surgimento de outras formas de organização popular, mais institucionalizadas. No Brasil, por exemplo, teve-se a constituição de Fóruns Nacionais de Luta pela Moradia, pela Reforma Urbana; Fórum Nacional de Participação Popular etc. Os fóruns estabeleceram a prática de encontros nacionais em larga escala gerando grandes diagnósticos dos problemas sociais, assim como definindo metas e objetivos estratégicos para solucioná-los. Emergiram várias iniciativas de parceria entre a sociedade civil organizada e o poder público, impulsionado por políticas estatais ou por requerimentos constitucionais como a formação de conselhos gestores. Todos atuam em questões que dizem respeito à participação dos cidadãos na gestão dos negócios públicos. À medida que as políticas neoliberais avançaram foram surgindo outros movimentos sociais como: contra as reformas estatais, a Ação da Cidadania contra a Fome, movimentos de desempregados, ações de aposentados ou pensionistas do sistema previdenciário. Algumas dessas ações coletivas surgiram como respostas à crise socioeconômica, atuando mais como grupos de pressão do que como movimentos sociais estruturados. Os atos e manifestações pela paz, contra a violência urbana, também são exemplos desta categoria. Se antes a paz era um contraponto à guerra, hoje ela é almejada como necessidade ao cidadão-cidadã comum, em seu cotidiano. Em todas as mobilizações e movimentos, a presença das mulheres tem sido

marcante e majoritária. Elas também criaram redes de conscientização de seus direitos, e frentes de lutas contra as discriminações.

Os movimentos localizados no meio rural, como o dos sem-terra e dos indígenas aumentaram suas mobilizações e organizações. O crescimento do movimento indígena se deu especialmente nos países de língua espanhola onde sempre foram parte do maior segmento das classes populares. O Brasil, diferentemente de outros países da América Latina, tem mantido a maioria do que restou de sua população indígena, confinada em áreas rurais longínquas, como na Amazônia. Há pouca visibilidade dos descendentes de índios nas cidades, a maior visibilidade nos centros urbanos é a da população afro-brasileira, dada nossas origens coloniais, ao passado escravocrata. Mas o trabalho focalizado das ONGs possibilitou, nas entidades que tem por base práticas cidadãs e projetos de emancipação junto aos grupos que atuam, que vários grupos indígenas se organizassem e passassem a lutar por suas terras, pela sua língua, por escolas com professores que ensinem nas e em suas línguas, e pela venda de seus produtos a preço justo e não como quinquilharias para turistas. As ONGs ainda são o principal canal para levarem sua voz e protesto ao mundo, já que os governos muitas vezes são surdos. Esse protagonismo ativo do movimento indígena ficou mais visível. No movimento do afro-descendentes, o Movimento dos Quilombolas é o mais relevante no campo. Nas cidades, os grupos militantes da questão contra o preconceito racial lutam por cotas nas universidades e frentes contra a discriminação de uma maneira geral.

Quanto aos sem-terra, o processo é diferente pois não são as ONGs que lhes assessoram mas grupos articulados às pastorais, aos sindicatos, e a algumas lideranças históricas. No Brasil eles se transformaram, via o MST-Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, no movimento mais organizado do Brasil e da América Latina. Nos últimos anos houve um deslocamento do foco da luta por entenderem que a contradição principal no meio rural brasileiro hoje está entre o grande “agronegócio” exportador e os trabalhadores rurais sem terra, e não entre a desapropriação e o crédito fundiário, como nos anos 90. Na realidade existem no Brasil cerca de 80 movimentos sociais no campo. O Movimento dos Pequenos Agricultores é importante porque são numericamente relevantes e vivem também em condições de pobreza.

Outro movimento social de caráter global importante é o movimento contra o pagamento da dívida externa; embora tenha conseguido obter milhares de assinaturas em 1999, no início deste século ele ficou confinado a pequenos nos círculos dos militantes e não sensibilizou a sociedade. Mais forte do que ele tem sido o movimento antiglobalização no qual o Fórum Social Mundial ocorrido em Porto Alegre, em 2001/2002 /2003 e 2005, são uma parte de sua manifestação. Ao nos referirmos aos FSMs ocorridos em Porto Alegre é importante atentarmos para as concepções globais que estão sendo construídas, especialmente na área dos direitos, de diferentes tipos, predominando os humanos e o grande destaque para os direitos culturais .

Alguns autores elaboraram a hipótese de uma "tolerância" maior do estado na atualidade em relação aos movimentos sociais. Creio que ela é insuficiente para explicar este cenário porque ignora todo o processo da luta dos movimentos e atribui ao Estado e às políticas neoliberais uma força de controle social, de integração dos mandatários na ordem instituída via flexibilização da repressão; essas formas tolerantes promoveriam uma inclusão "por cima", pelo alto. Trata-se, ao meu ver, de um processo de modernização conservadora, mas ele é permeado de tensões e conflitos, um processo cujos resultados mudam constantemente segundo a correlação das forças presentes.

Para finalizar este breve cenário mencionamos o movimento das associações de "Economia Solidária", e as ações dos grupos organizados em redes solidárias ou cooperativas populares, voltadas para a produção de bens ou serviços que gerem renda para as populações de baixa renda, nos chamados projetos de inclusão social. O território tem uma importância fundamental nestas atividades porque ele não é apenas um lugar geográfico-espacial. Ele é um elemento de agregação, de catalisação de energias e solidariedades. Ele formata a identidade de um grupo.

Concluindo a primeira parte deste texto: creio que o trabalho de FORMAÇÃO junto aos movimentos sociais deve ser retomado (e não só a informação ser repassada). A motivação à participação e a renovação de quadros nos movimentos é uma necessidade. A preocupação com a sistematização das aprendizagens e com a construção do conhecimento precisa estar na agenda das entidades que realizam mediações pedagógicas com os movimentos. Aprendizagens e metodologias devem ser sistematizadas/socializadas. O interesse pelo tema dos movimentos sociais tem diminuído na academia e centros de pesquisa, como se fosse um tema do passado, ou

apenas do mundo rural, dos sem-terras. Retomar a discussão da universalidade e da singularidade, contra a política da focalização é uma forma de discutir a política. Muitos marcos legais que normatizam tais políticas devem ser revistos. As experiências devem ser resgatadas para que a esperança se reascenda. Os movimentos devem reapropriar-se do eixo da criatividade, das iniciativas. Na maioria dos casos eles estão a reboque das iniciativas governamentais, à espera de programas sociais que atendam suas demandas. As iniciativas inovadoras têm que pautarem as ações coletivas.

Portanto o movimento social, na concepção adotado neste texto, advindo de Touraine, está presente "em todos os aspectos da vida social onde a capacidade para a ação sobre si mesma está constantemente a aumentar e onde os conflitos sociais em torno da apropriação dos principais recursos culturais são cada vez mais vividos." (Touraine, 1998: 13). É importante registrar também que para Touraine todo movimento social tem, além de um Sujeito (que é um ator coletivo), um opositor- um adversário social; um conflito-que move a luta; e um projeto para o grupo onde se insere, voltado para a sociedade, para alterá-la.

Educação Multi ou intercultural- entendida como movimento social

Partindo do suposto de que os movimentos sociais são fontes e agências de produção de saberes, endossamos a proposta de educação multicultural vista sob a ótica de um movimento social, desenvolvida por Stoer (1999), que propõe resistir contra o processo de fragmentação cultural que o impacto da globalização produz na educação, entre outras áreas, abordaremos a seguir a questão dos movimentos sociais na área da educação não-formal e na formal. Essa educação propõe também a recontextualização das funções socializadoras e educativas das escolas e universidades.

Tendo em vista que um dos principais sujeitos da sociedade civil organizada é os movimentos sociais, é importante registrar que os movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais e ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. As lutas pela educação envolvem a luta por direitos e são parte da construção da cidadania. Movimentos sociais pela educação abrangem questões tanto de conteúdo escolar quanto de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc. Esses movimentos são fontes e agências de produção de saberes. O tema dos direitos é fundamental porque ele dá universalidade às questões sociais, aos problemas econômicos e às políticas públicas, atribuindo-lhes caráter emancipatório. É a partir dos direitos que fazemos o resgate da cultura de um povo e de uma nação,

especialmente em tempos neoliberais que destroem ou massificam as culturas locais, regionais ou nacionais. Partir da ótica dos direitos de um povo ou agrupamento social é adotar um princípio ético, moral, baseado nas necessidades e experiência acumulada historicamente dos seres humanos e não nas necessidades do mercado. A ótica dos direitos possibilita-nos a construção de uma agenda de investigação que gera sinergias e não compaixão, que resultam em políticas emancipadoras e não compensatórias. Fora da ótica da universalidade dos direitos caímos nas políticas focalizadas, meras justificativas para políticas que promovem uma modernização conservadora. A ótica dos direitos como ponto de partida poderá nos fazer entender as mudanças sociais em curso. Ao tratarmos os direitos supõe-se o reconhecimento das ou da diferença - ou seja, estamos falando da educação multicultural.

Conceituamos a educação não-formal no campo da Pedagogia Social como aquela que trabalha com coletivos e se preocupa com os processos de construção de aprendizagens e saberes coletivos. A educação não-formal se desenvolve usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais, é uma área nova, lócus central da educação multicultural, e carente de pesquisa. O que predomina sobre este tema é o levantamento sistemático de dados para subsidiar projetos e relatórios, feitos usualmente por ONGs, visando ter acesso aos fundos públicos que as políticas de parcerias governo-sociedade civil propiciam. A reflexão sobre esta realidade, de um ponto de vista crítico, reflexivo, ainda engatinha. Ouve-se falar muito de avaliações de programas educativos, destinados a comunidades específicas, apoiadas por empresas, sob a rubrica de “Responsabilidade Social”. O que devemos atentar é que, muitas dessas avaliações buscam verificar não os resultados dos programas junto aos sujeitos que deles participam; procuram-se os resultados junto aos consumidores e acionistas em relação à imagem daquelas empresas.

Cumpramos mencionar, no campo dos movimentos sociais enquanto uma área de aprendizagem da educação não-formal, as lutas pela educação. Essa luta nunca teve grande visibilidade como um ator independente, pois suas demandas foram, freqüentemente, incorporadas pelos sindicatos dos professores e demais profissionais da educação, ou por articulações mais amplas, como a luta pela educação desenvolvida, no período da Constituinte, pelo Fórum Nacional de Luta pela Escola Pública. As reformas neoliberais realizadas nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, na década de

90, alteraram o cotidiano das escolas e deram as bases para a mobilização de novas lutas e movimentos pela educação. Falta de vagas, filas para matrículas, resultados de exames nacionais, progressões continuadas (passagem de ano sem exames), deslocamento de alunos de uma mesma família para diferentes escolas, atrasos nos repasses de verbas para merendas escolares, denúncias de fraudes no uso dos novos fundos de apoio à educação (especialmente o FUNDEF), entre outras, foram pautas da agenda do movimento na área da educação. Registre-se ainda que a crise econômica e o desemprego obrigaram centenas de famílias das camadas médias a procurar vagas nas escolas públicas. Além de aumentar a demanda, essas famílias estavam acostumadas a acompanhar mais o cotidiano das escolas de seus filhos, desenvolvendo essas práticas na escola pública, antes mais fechada à participação dos pais. Com isso, em muitos bairros, as escolas passaram a desempenhar o papel de centros comunitários, pois a falta de verbas e a busca de solução para novos problemas como a segurança, a violência entre os jovens e o universo das drogas levou-as à busca de parcerias, no bairro ou na região, com outros organismos e associações organizadas. Assim, as escolas passaram a ser, além de espaços de formação e aprendizagem da educação formal, centros de desenvolvimento da educação não-formal, agentes de construção de territórios civilizatórios, articuladoras de ações que retomem o sentido da civilidade humana. No entanto, essa influência não advém apenas de uma tendência da escola em direção ao bairro: no interior da escola também existem novos espaços de participação, tais como os distintos conselhos, antigos-como de pais e mestres, séries, escolas; ou os mais recentes como os conselhos gestores da alimentação, de fundos destinados à educação, como o FUNDEF-Fundo Ensino Fundamental (a ser substituído pelo FUNDEB- Fundo Ensino Básico). Todos estes órgãos são espaços de aprendizagem e oportunidade de gestão e controle social público, em gestões compartilhadas.

A gestão compartilhada em suas diferentes formas de conselhos, colegiados etc. precisa desenvolver uma cultura participativa nova, que altere as mentalidades, os valores, a forma de conceber a gestão pública em nome dos direitos da maioria e não de grupos lobista. Isso implica a criação de coletivos que desenvolvam saberes não apenas normativos - legislações, formatos de aplicação de verbas etc., embora esses itens também sejam importantes, dado o papel dos fundos públicos no campo de disputa política em torno das verbas públicas. É preciso desenvolver saberes que orientem as práticas sociais, que construam novos valores, aqui entendidos como a participação de

coletivos de pessoas diferentes com metas iguais. Isto tudo está no campo da educação não-formal.

A participação da sociedade civil na esfera pública-via conselhos e outras formas institucionalizadas, não é para substituir o Estado mas para lutar para que este cumpra seu dever: propiciar educação de e com qualidade para todos.

Entretanto, se não houver sentido nas formas de participação na área da educação, com projetos de emancipação dos cidadãos que objetivem mudanças substantivas e não instrumentais, corre-se o risco de se ter espaços mais autoritários do que já eram quando centralizados. Como democratizar esses espaços? Como ressignificá-los para que as obras e serviços realizados numa escola, por exemplo, não sejam vistos como dádivas de uma diretora, ou de algum político ou administrador público, e sim como direito da população? Como resgatar o direito à educação enquanto política educacional ao nível das instâncias locais, sem esquecer que elas são parte de um todo que extrapola as fronteiras nacionais? Como gerar novas políticas na gestão dos fundos públicos?

São desafios e tarefas gigantescas. Não dá para contar apenas com heroísmos de alguns gestores públicos bem intencionados ou de poucas lideranças da sociedade civil, pois construir sentido e significados novos na gestão da escola é uma prática que tem que se pautar por um outro olhar em relação ao papel da escola num dado território. Não é mais possível permanecer no conformismo diante de espaços dominados por antigos métodos clientelistas, pela ordem tradicional. É preciso criatividade e ousadia porque as novidades só ganham força quando passam a ter hegemonia em certos coletivos organizados mais amplos. Por isso, é preciso voltar os olhos para a organização da sociedade civil, para os processos de educação não-formal que nela se desenvolvem, e para o papel que a escola pode ter como campo de formação de um novo modelo civilizatório. Precisamos de uma nova educação que forme o cidadão para atuar nos dias de hoje, e transforme culturas políticas arcaicas, arraigadas, em culturas políticas transformadoras e emancipatórias. Isso não se faz apenas em aulas e cursos de formação tradicional, formulada no gabinete de algum burocrata, e sim a partir da prática da gestão compartilhada escola/comunidade educativa, no exercício das tarefas de que a conjuntura de uma dada escola, numa determinada comunidade territorial, necessite. Participar dos conselhos e colegiados das escolas é uma urgência e uma necessidade imperiosa, mas exige uma preparação contínua, um aprendizado permanente, uma atividade de ação e reflexão. Não basta um programa, um plano, ou mais um conselho.

É preciso reconhecer a existência e a importância da educação não-formal no processo de construção de uma sociedade sem injustiças, democrática.

Listamos, a seguir, alguns dos principais eixos das demandas pela educação nos movimentos sociais envolvendo as escolas. A cada luta corresponde um momento do processo de aprendizagem, típico da educação não-formal, a saber: Lutas pelo acesso; aumento de vagas; escola pública com qualidade; gestão democrática da escola; projetos pedagógicos que respeitem as culturas locais; valor das mensalidades nas escolas particulares; políticas públicas; realização de experiências alternativas; luta no processo de implantação de novos modelos, experiências ou reformas educacionais, envolvendo organização, trajetória das experiências, acompanhamento, construção de cultura política, redefinição do conceito de participação; luta dos professores e outros profissionais da educação por condições salariais e de trabalho; lutas dos estudantes por vagas, condições, mensalidades, refeitórios, moradia, contra discriminações etc.

Conclusões e desafios

Articular a educação, em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, articular a participação da sociedade civil em seus diferentes movimentos e redes sociais; ou articular a escola com a comunidade educativa de um território, é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual. Por isso trabalhamos com um conceito amplo de educação que envolve campos diferenciados, da educação formal e não-formal. Acreditamos que propostas se fazem com idéias e fundamentos; por isso, dedicamos a primeira parte do texto a qualificação do conceito de movimento social; a seguir o articulamos ao da educação não-formal e formal. Reiteramos neste texto a perspectiva que aborda a educação como promotora de mecanismos de inclusão social. Entende-se por inclusão as formas que promovem o acesso aos direitos de cidadania, que resgatam alguns ideais já esquecidos pela humanidade, como o de civilidade, tolerância e respeito ao outro; contestam-se concepções relativas às formas que buscam, simplesmente, integrar indivíduos atomizados e desterritorializados, em programas sociais compensatórios.

Construir cidadãos éticos, ativos, participativos, com responsabilidade diante do outro e preocupados com o universal e não com particularismos, é retomar as utopias e priorizar a educação multicultural e a participação da comunidade educativa na construção de novas agendas. Essas agendas devem contemplar projetos emancipatórios que tenham como prioridade à mudança social, qualifiquem seu sentido e significado,

pense alternativas para um novo modelo econômico não excludente que contemple valores de uma sociedade em que o ser humano seja o centro das atenções e não o lucro, o mercado, o status político e social, o poder em suma. A educação não - formal adquirida na participação direta ou no contato com os movimentos sociais é um campo valioso na construção daquelas agendas, e para dar sentido e significado as próprias lutas no campo da educação visando à transformação da realidade social.

Concluindo: a educação multicultural, mais que uma agenda contemporânea é uma necessidade que decorre do encontro e das tensões das múltiplas identidades em confronto na era da globalização. Os movimentos sociais são fontes e agências de produção de saber e conhecimento, e como tais são partes da educação não - formal. A educação formal desenvolvida nas escolas tem possibilidades para ser um campo de experiência de convivência e respeito ao outro, num novo modelo civilizatório de como conviver com as diferenças. A participação nas estruturas colegiadas da escola pode gerar aprendizado político aos indivíduos, preparando-os na fase criança/adolescente para a participação na sociedade mais geral; a escola pode ser fonte de formação de cidadãos ativos a partir de interações compartilhadas entre a escola e a comunidade civil organizada de uma localidade.

Referências Bibliográficas

Canclini, Nestor C. *Cultura Y comunicación: entre lo Local y lo Global*. La Plata, Un La Plata, 1997

CANDAU, Vera (Org) *Sociedade, Educação e Culturas*. Vozes, 2002

_____. Multiculturalismo e Educação. Ciclo de *Oficinas Pedagógicas para Professores*. UNESCO, NOVAMÉRICA, 2004

BARTOLOMÉ, M. e outros. *Educación multicultural em la enciclopedia de educación*. Barcelona, Oceano, 1998.

COLL, C. Educação, escola e comunidade: na busca de um compromisso. In: *Comunidade e escola: a integração necessária. Pátio. Revista Pedagógica*. Porto Alegre, Artes Médicas, ano 3, n.10, 1999, p. 8-12.

BAUMAN, Z. *Community*. Cambridge: Polity, 2001.

FLEURI, Reinaldo M. (org). *Educação intercultural*. DP&A Ed, 2003

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GOHN, M. G. *Movimentos e lutas sociais na História do Brasil*. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. *Teoria dos movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 2004. 4ª ed..

_____. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 2005, 3. ed..

_____. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2003, 2ª ed..

_____. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo. Cortez, 2003, 5ª ed..

_____. *O Protagonismo da sociedade civil*. S Paulo, Cortez, 1995

GOLDEBERG, D. *Multiculturalism: a critical reader*. Cambridge, Blackwell, 1994

HONNETH, A. Luta por reconhecimento. *A gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: 34, 2003.

KLIMCKA, W. *Multicultural citizenship*. Oxford, Oxford Press, 1995

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo : Cortez/IPF, 2000 (Col. Prospectiva, 3).

_____. *Multiculturalismo revolucionário*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000

MIGNOLO, Walter. *Projetos globais, histórias locais*. Belo Horizonte : Ed. UFMG, 2003.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Bauru SP: Ed. USC, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença; A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis : Vozes, 2000.

PUTNAM, R. D. *Bowling alone*. New York: Simon & Schuster, 2000.

SANTOS, B. S.. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (Org). *Democratizar a democracia. Os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

SENNET, R. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVA, Pedro. Escola - família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder. Porto, Afrontamento, 2003.

STOER, Stephen. Desocultando o vôo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social (apostila), 2001

Touraine, Alain. *Podremos vivir juntos?* México, Fondo Cultura, , 1997

_____ *Crítica da Modernidade*, Vozes, 1994

TAYLOR, Charles. *Multiculturalisme; Différence et démocratie*, Paris, Aubier, 1994

TAYLOR, Charles *et alii*. *Multiculturalismo*. Lisboa : Instituto Piaget, 1994.

ZAOUAL, Hassan. *Globalização e diversidade cultural*. São Paulo : Cortez (Coleção Questões da Nossa Época, 106).

WALZER, Michel. “ The civil society argument” in C. Mouffe (org) *Dimensions of radical democracy*. Londres, Verso, 1992

HISTÓRIA, CRISE AGRÁRIA E OS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO.

BAUER, Carlos. UNINOVE – carlosbauer@uninove.br
GT: História da Educação / n°. 02

Introdução

Estamos preocupados em estudar e estabelecer, neste trabalho, algumas relações entre educação e poder. O mesmo se inspira na perspectiva de contribuir, mesmo que modestamente, com a construção de um projeto pedagógico humanista, num mundo onde predominam a ideologia e os interesses de classe da burguesia, que foram impregnando as concepções culturais e as representações sociais no cotidiano das práticas escolares. A relação entre educação e as temáticas mais variadas da vida social e, em particular da política, é ilimitada. Postura invariável assume as elites, para quem quaisquer projetos educacionais prendem-se exclusivamente as suas próprias necessidades econômicas. Na contemporaneidade tardia, sua ofensiva se assenta internacionalmente no bojo de um grande arcabouço ideológico, com uma impressionante campanha midiática, na defesa de uma pretensa modernidade, do paraíso em terra da sociedade de mercado, da progressiva abolição das barreiras alfandegárias, do mais amplo afastamento da interferência do Estado na economia e do fim das utopias sociais.

Pode-se falar de pedagogia e ideologia e, em nosso caso específico, de história, educação e contra-ideologia. Sobre as relações entre educação e as principais premissas inseridas no pensamento conservador, na atualidade, ficamos com a precisa caracterização elaborada por Apple, vejamos:

Muitas das políticas direitistas que vêm desempenhado agora um papel central na educação e em quase todas as outras áreas carregam uma tensão entre uma ênfase neoliberal em 'valores de mercado', de um lado, e um apego neoconservador aos 'valores tradicionais, de outro. Segundo a primeira perspectiva, o Estado deve ser minimizado, de preferência liberado de controles a empresa privada, (...); de acordo com a segunda, o Estado precisa ser forte para ensinar conhecimentos, normas e valores corretos. Para ambas, esta sociedade está ruindo, em parte porque as escolas não atendem a nenhuma delas. Elas são excessivamente controladas pelo Estado e não ministram o ensino que se espera que dêem. Isto é um pouco contraditório mas, como veremos mais tarde, a agenda direitista tem formas de lidar com

essas contradições e conseguir alinhar criativamente uma aliança que una (algumas vezes de modo tenso) os vários movimentos que a compõem.¹

Apple também observa que, a esfera da educação é uma daquelas que a direita tem crescido. Para ele, o objetivo social-democrata de expandir a igualdade de oportunidades (uma reforma limitada em si mesma) perdeu muito de seu apelo político e de sua possibilidade de mobilizar pessoas. A propaganda ideológica do neoliberalismo ganhou mais espaço com a surpreendente e meteórica desagregação dos Estados burocráticos do Leste Europeu e com as crescentes contradições presentes no desenvolvimento de regimes como o chinês, o cubano, o norte-coreano e até mesmo de alguns países africanos.

No Brasil, os chamados *movimentos sociais* acumularam enormes contradições ao longo de seu desenvolvimento. Muitos deles buscando se constituir no sonho de emancipação da classe trabalhadora acabaram trilhando caminhos tortuosos, ou mesmo se deixaram cooptar no transcurso de sua ação. Este conflitante ideário é muito bem traduzido por Gohn, quando argumenta que:

Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força na sociedade civil.(...) As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade (...) Os movimentos participam, portanto, da mudança social histórica de um país, e o caráter das transformações geradas poderá ser tanto progressista como conservador ou reacionário, dependendo das forças sociopolíticas a que estão articulados, em suas densas redes; e dos projetos políticos que se constroem em suas ações.²

É preciso analisar as ações daqueles que buscam enfrentar esta ofensiva denunciando o neoliberalismo como um instrumento de dominação imperialista dos países ricos e de fortalecimento do capitalismo, responsável pela exploração predatória da natureza, pela concentração da riqueza, pelas guerras, pela repressão, opressão e miséria dos povos. Estamos preocupados em estudar os que buscam rejeitar o capitalismo e seu projeto neoliberal. Rejeitando os regimes burocráticos de partido

¹ APPLE, M. W. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 31-2.

² GONH, M. da G. *Os Sem-terras, ONGs e cidadania*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 251-2.

único instituídos em nome do socialismo. Reafirmando a necessidade de continuar travando a luta anticapitalista, fortalecendo os objetivos históricos de emancipação da classe trabalhadora, através da luta pelo estabelecimento de uma sociedade socialista e democrática. Não estamos falando de uma democracia meramente formal,

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

Precisamos de uma democracia que, fiel à natureza humana que tanto nos fez capazes de eticizar o mundo quanto de transgredir a ética, estabeleça limites à capacidade de malquerer de homens e mulheres.³

É por isso que é imperioso analisar os esforços que os trabalhadores e os demais setores populares buscam empreender, na perspectiva de fortalecer a sua própria experiência de auto-organização, não apenas no plano corporativo e econômico de seus movimentos sociais, mas também na arena da cultura, da educação, da política e da influência e da disputa na esfera pública. Tal perspectiva nos parece imbuída de grande relevância social. Principalmente porque, como Freire, não cremos

na democracia puramente formal que ‘lava as mãos’ em face das relações entre quem pode e quem não pode porque já foi dito que ‘todos são iguais perante a lei’. Mais do que dizer ou escrever isto, é preciso fazer isto. Em outras palavras, a frase se esvazia se a prática prova o contrário do que nela está declarado. Lavar as mãos diante das relações entre os poderosos e os desprovidos de poder só porque já foi dito que ‘todos são iguais perante a lei’ é reforçar a poder dos poderosos. É imprescindível que o Estado assegure verdadeiramente que todos são iguais perante a lei e que o faça de tal maneira que o exercício deste direito vire uma obviedade.

O que me parece impossível aceitar é uma democracia fundada na *ética do mercado* que, malvada e só se deixando excitar pelo lucro, inviabiliza a própria democracia.⁴

O objetivo central do presente trabalho é buscar lançar um olhar crítico sobre os organismos criados pelos trabalhadores, como é o do MST - aqui estudado no desenvolvimento dos seus princípios educacionais, trabalho de formação e

³ FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora da Unesp, 2000, p. 48.

⁴ Idem, p. 48-9.

conscientização política -, e que tiveram entre os seus marcos a luta contra a ditadura militar e a democratização do Estado brasileiro, combinada à ação sindical e política em defesa do salário, do emprego, da terra, da autonomia e liberdade sindical, onde, conforme estudou Sader⁵. Essa estratégia de ação de massa foi crucial para que, no bojo das tensões políticas entre Estado e sociedade que caracterizaram a transição nos anos 1970/1980, os movimentos sociais, sindicais e políticos, produzidos pelos trabalhadores, ocupassem um lugar de destaque, colocando-se como legítimos interlocutores dos setores populares no processo de disputa de hegemonia na sociedade brasileira, principalmente se levamos em conta os aspectos e os princípios educativos dos movimentos sociais. Sobre estes, Gohn, faz a seguinte reflexão: “A educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isto porque ele se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo”.⁶

Estamos preocupados em estudar o papel do MST na disputa de hegemonia e construção de uma contra-hegemonia cultural quanto à criação de condições objetivas para a formação de um bloco histórico, que assuma as responsabilidades pelas transformações estruturais em nosso país. Mais precisamente estamos dispostos em buscar reunir subsídios que permitam aos interessados melhor compreender e refletir sobre as relações entre este movimento e as fecundas aspirações que nutrem pela educação. Nosso principal objetivo foi buscar produzir uma visão histórico-dialética da realidade social e cultural produzida pelo MST na construção e desenvolvimento dos seus princípios educacionais.

Também a pesquisa aqui apresentada pressupõe a necessidade de se coletar e de se refletir sobre os materiais educacionais produzidos pelos setores educacionais do MST, como fontes documentais que precisam ser legitimadas, bem como reconhecer a importância e a pertinência dos princípios educacionais que estes trabalhadores rurais defendem, produzindo, assim, um breve registro e uma memória escrita de uma das mais importantes experiências educacionais em curso na sociedade brasileira.

Caracterizando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

⁵ Cf. SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

⁶ GOHN, M. da G.. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 16.

O MST nasceu em um processo de enfretamento e resistência contra a política de desenvolvimento agropecuário, instaurada durante o regime militar, num período compreendido entre 1978 e 1985. Esse processo é entendido no seu caráter mais geral, na luta contra a expropriação e contra a exploração do desenvolvimento do capitalismo. Para Fernandes:

Neste período da luta pela democracia, de transição política e de rupturas, a classe trabalhadora retoma suas perspectivas conquistando novos espaços no campo e na cidade. Os acontecimentos mais importantes dessas conquistas têm o seu começo assinalado pelas experiências construídas nas lutas populares, que desafiavam as formas institucionais. Os desafios se apresentavam no avanço da luta em relação aos partidos políticos, legais e clandestinos (...), nas rupturas com tradições e práticas conhecidas (...) e pelo rompimento com esquemas populistas do passado (...), etc. Rompendo com estruturas, desafiando-se e criando um novo processo de conquistas na luta pela terra.⁷

A formação de inúmeros movimentos sociais foi uma realidade profundamente marcante no cenário político nacional. Traduzindo um espaço conquistado pelas diversas experiências e lutas populares, como nos informa Caldart:

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem terra ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra que foram retomadas a partir da década de 70, especialmente na região centro-sul, e aos poucos se expandiu pelo Brasil inteiro. O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que aconteceu de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná. Hoje o MST está organizado em 22 estados, e segue com os mesmos objetivos definidos neste Encontro de 84 e ratificados no I Congresso Nacional realizado em Curitiba, no ano de 1985, também no Paraná: lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores.⁸

Quando nos referimos ao processo de formação do MST, inspirados na obra de Thompson⁹ e, ao mesmo tempo, preocupados com o processo através do qual trabalhadores rurais sem-terra *fizeram-se* ou ainda *fazem-se* este “novo sujeito social

⁷ FERNANDES, B. M.. *MST: formação e territorialização*. São Paulo: Hucitec, 1996, p. 66.

⁸ CALDART, R. “A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo”. Mimeo. 23ª Reunião Anual da Anped: GT, nº 3 – Movimentos Sociais e Educação, 1999, p. 3.

⁹ Cf. THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa. A árvore da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, vol. 1.

chamado Sem Terra, com uma identidade e uma consciência que lhes insere nos embates políticos do nosso tempo”.¹⁰ Segundo Thompson, quando buscamos explicar o sentido do *fazer-se*, por exemplo, da classe operária inglesa, estamos preocupados em compreendê-la como um processo ativo, que se deve tanto à ação humana como, também, aos seus condicionantes. Para ele, “a classe operária não surgiu tal como um sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se”.¹¹

O conceito de classe social formulado Thompson é central nesta análise, à medida que considera a classe como um “fenômeno histórico”, como “algo que ocorre efetivamente nas relações humanas”, não de uma forma determinada, mas como uma capacidade de percepção e articulação de interesses de alguns indivíduos contra outros, cujos interesses diferem dos seus. Para ela,

Thompson compreende que a classe e a consciência de classe vão formando-se juntas na experiência: é uma formação imanente. Como exemplo, descreve o período entre 1790 e 1830, quando se forma a ‘classe operária inglesa’. O fato é revelado, em primeiro lugar, pelo crescimento da consciência de classe: a consciência de uma identidade de interesses entre todos esses diversos grupos de trabalhadores, contra os interesses de outras classes. E, em segundo lugar, no crescimento das formas correspondentes de organização política e industrial.¹²

Nas palavras do próprio Thompson, “o fazer-se da classe operária é um fato tanto da história política e cultural quanto da econômica”.¹³ Na leitura que Vendramini nos apresenta, retratar as mudanças de vida dos trabalhadores rurais, dos artesãos e tecelões também,

¹⁰ CALDART, R. “A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo”. Mimeo. 23ª Reunião Anual da Anped: GT, nº 3 – Movimentos Sociais e Educação, 1999, p. 4.

¹¹ THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa. A árvore da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, vol. 1, p. 7.

¹² VENDRAMINI, C. R. *Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000, p. 32.

¹³ THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa. A maldição de Adão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, vol. 2, p. 17.

pode parecer um registro de frustrações e fracassos, mas a experiência apresenta muitas tradições que se originam desse período. Dos primeiros estágios da auto-educação política de uma classe, que diz respeito aos efeitos morais da sociedade, acompanhamos com o autor o despertar de uma autoconsciência coletiva, associada a teorias, instituições, normas disciplinares e valores comunitários correspondentes que distinguem a classe operária do século XIX da plebe do século XVIII. Da revolta dos trabalhadores na destruição de máquinas, mas contra as relações exploradoras e opressivas intrínsecas ao capitalismo industrial¹⁴

Para Thompson, foram a partir de suas próprias experiências que se produziu à expressão cultural e política da classe operária. Sua análise considera o modo de vida característico dos trabalhadores, que está associado com um determinado modo de produção, e os valores partilhados pelos que viveram durante aquele período histórico que convencionamos chamar de *Revolução Industrial*. Sua obra, *A formação da classe operária inglesa*, preocupa-se em estudar as experiências cotidianas, as condições de vida, os desejos e a racionalização que são impostos aos trabalhadores.

Se determos a história num determinado ponto, não há classes, mas simplesmente uma multidão de indivíduos com um amontoado de experiências. Mas se examinarmos esses homens durante um período adequado de mudanças sociais, observaremos padrões em suas relações, suas idéias e instituições. A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, esta é sua única definição.¹⁵

A compreensão que Thompson tem do processo de formação da classe operária inglesa nos remete para a idéia de que a classe é uma formação tanto cultural como econômica e política, que se produz e se manifesta historicamente nas relações humanas e sociais, como um dos resultados de experiências comuns, determinadas pelas relações de produção. A consciência de classe para este autor:

é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não corre com a consciência de classe. Podemos ver uma *lógica* nas reações de grupos profissionais semelhantes que vivem experiências parecidas, mas não podemos predicar nenhuma *lei*. A consciência de classe surge da mesma forma em tempos e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma.¹⁶

¹⁴ VENDRAMINI, C. R. Idem, p. 32.

¹⁵ THOMPSON, E. P. Idem, v.1, p. 11-2.

¹⁶ IDEM, p. 10.

Thompson, preocupado em desenvolver uma ferrenha crítica ao pensamento de autores como Althusser, procura analisar em profundidade problemas epistemológicos e de teoria e prática social. Seu questionamento se produz a partir do desenvolvimento de algumas proposições, que procuram demonstrar que a *epistemologia* de Althusser é o produto de um limitado percurso acadêmico de aprendizado, no qual não é levado em conta a *experiência*, ou mesmo a influência do ser social sobre a consciência social. Isto faz com que exista na epistemologia althusseriana um falseamento do diálogo como evidência empírica, inerente à produção do conhecimento e à própria prática de Marx, o que leva este autor a cair, seguidamente, em um mecanismo de pensamento caracterizado como *idealista* pela tradição marxista.¹⁷

Acompanhando este raciocínio, Caldart, apresenta a seguinte argumentação sobre a formação e histórica do MST:

os sem-terra não surgiram como sujeitos prontos, ou como uma categoria sócio-política dada, através do ato de criação do MST. Sua gênese é anterior ao Movimento e sua constituição é um processo que continua se desenvolvendo ainda hoje, embora, tal como no caso da classe operária analisada por Thompson, já seja possível identificar um momento da sua história em que se mostra como identidade melhor definida. Este momento corresponde ao final da década de 80, início dos anos 90, deste final de século XX.¹⁸

Quando buscamos as raízes históricas do MST, é importante dizer que este é um movimento que surgiu fortemente ligada à Igreja Católica. A maior parte dos movimentos sociais contaram, a partir da década de 1970, com uma influencia bastante grande e bem visível de alguns setores do clero católico. Mesmo nos anos de auge do regime militar, as Comunidades Eclesiais de Base (CEB) produziram um lugar social onde os trabalhadores encontraram condições para se organizar, lutar contra as injustiças e por seus direitos.

O presidente Goulart, com o apóio do então Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), defendia que a reforma agrária fosse instaurada com o objetivo de aumentar a produção agrícola do país e ampliar o mercado interno. Para ele, este gesto poderia levar a ampliação do mercado interno nacional e a concretização de uma outra bandeira de seu governo: o desenvolvimento da indústria nacional. Com esse intuito o Goulart

¹⁷ Cf. THOMPSON, E.P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

¹⁸ CALDART, R. Idem, p. 8.

formou uma aliança com a Igreja e os comunistas – a chamada Política de Frente Única – que buscava realizar mudanças profundas nas relações agrárias no Brasil e, ao mesmo tempo, combater as Ligas Camponesas que nesse momento assumiam uma posição mais radical – a revolução camponesa.

História, educação e crise agrária no Brasil contemporâneo

As iniciativas educacionais destinadas aos trabalhadores rurais estiveram muito dependentes de iniciativas de setores da Igreja ou de campanhas oficiais de alfabetização de adultos. Podemos lembrar de iniciativas como o MEB, PNA, Mobral, Projeto Minerva, Projeto Rondon. Projetos que, muito embora estivessem centrados na alfabetização, tratavam também de outras questões como direitos trabalhistas, legislação previdenciária, reforma agrária, principal e evidentemente no caso das experiências protagonizadas pela Igreja Católica através de suas pastorais.¹⁹

Inversamente, neste cenário complexo, buscando superar os muitos desafios que se mantém com uma herança maldita do período anterior,

a proposta do MST de alfabetização de Jovens e adultos tem como objetivo a alfabetização e discussão do trabalho ‘cooperativo’ no assentamento (Ela considera que) este é um processo lento pois o adulto tem mais resistência ao aprender ler e escrever uma vez que aparentemente, para trabalhar na terra não há necessidade de escrever, no entender de alguns assentados. Por outro lado, sentem a necessidade de entender a organização de uma associação, cooperativas e para tal a educação comprometida com o ler/escrever, mas acima de tudo com a emancipação política e cultural dos assentados.²⁰

A tendência ascendente das lutas dos trabalhadores rurais, associada ao contexto de efervescência política do período imediatamente anterior ao golpe militar de 1964, onde a bandeira da reforma agrária tinha um importante significado político, forçou o Estado a absorver algumas demandas desta importante parcela da população brasileira. Os direitos sociais e trabalhistas destes trabalhadores rurais foram reconhecidos neste período, e consolidados em alguns marcos legais, como: o direito de organização sindical e o Estatuto do Trabalhador Rural, implementado a partir de 1963, e o Estatuto

¹⁹ Cf. MANFREDI, Sílvia. *Formação sindical no Brasil – história de uma prática cultural*. Campinas: Ed. Scritta, 1996.

²⁰ SOUZA, M.A. *As formas organizacionais de produção em assentamentos rurais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999, p. 11.

da Terra, promulgado em 1965. Através destes instrumentos, o Estado procurava estender ao campo os mesmos direitos (mas também alguns dos mesmos instrumentos de controle) que já eram conferidos ao conjunto dos trabalhadores desde a instituição, na década de 1930, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), porém com muita luta e até mesmo o sacrificio de muitos trabalhadores rurais. Exatamente, por isso, pela compreensão desta problemática realidade, conforme destaca Souza:

o Setor de Educação do MST enfatiza o trabalho com os temas geradores: Assentamento; luta; trabalho no assentamento, sempre destacando os alunos como sujeitos do processo de luta/conquista. A proposta parte da realidade para contextos mais amplos. O objetivo é não ficar apenas na discussão da realidade. Ela é apenas ponto de partida.²¹

Anteriormente, a tônica das atividades formativas e educacionais girava em torno da preparação das lideranças para o conhecimento das leis e para uma prática social que tinha na cobrança pelo seu cumprimento não só o eixo como o limite da ação. Apareciam também como destaque a questão da gestão do universo rural, procurando produzir um padrão de organização deste na inteireza do país. A política estatal procurava influenciar tanto os técnicos como os dirigentes políticos dos trabalhadores rurais, numa consciente tentativa de uniformização do discurso. A formação política do MST se articula decididamente a uma outra vertente, às chamadas políticas educacionais.

O Estado brasileiro instituiu uma série de medidas destinadas a levar um determinado padrão de *modernização* à produção agrícola brasileira, baseada na integração da agricultura aos demais setores produtivos (com destaque à indústria de insumos, como também à indústria de processamentos de alimentos). Efetivamente, estes dois aspectos possibilitaram a instituição de um novo padrão de organização da agricultura e do próprio meio de vida rural.

Esta *modernização*, tendo em vista o seu caráter conservador, a rapidez e intensidade com que foi promovida, gerou uma série de situações de conflito que não podiam ser absorvidas pelos instrumentos legais perpetrados com esse fim. Os conflitos por terra explodem nesse período, cresce o uso de trabalho forçado, a exclusão econômica dos pequenos agricultores atingiu números nunca antes vistos. Essa intensificação do conflito social agrário acontecia em um momento em que a ditadura militar começava a enfrentar dificuldades de sustentação, com um visível esfriamento

²¹ IDEM. P. 12.

do chamado *milagre brasileiro* e com um desgaste perante a opinião pública pelas irrefutáveis evidências de práticas de violência e restrição de direitos. Neste sentido, Souza argumenta que:

a luta por educação nos assentamentos e acampamentos é a luta por cidadania, pelo cumprimento das leis e pela transformação social. Portanto, para além da especificidade do MST, é a luta por uma sociedade diferente e por uma escola que seja da classe popular e não para ela. Uma escola que seja do campo e não para o campo. *Uma educação que seja do MST, do acampamento, do assentamento e não para o assentamento/acampamento.* Eis o desafio que tem sido enfrentado pelo MST, principalmente. Uma educação que seja construída em conjunto com instituições interessadas em discutir e construir um processo educativo diferenciado. Neste sentido, um dos desafios do MST é reconhecer o papel que profissionais docentes-pesquisadores universitários podem desenvolver na construção da ‘educação diferenciada’, respeitando as autonomias e competências dos mesmos.²²

Esta vertente da formação política e educacional desenvolvida pelo MST, que aos poucos foi convergindo, com as lutas pelas políticas públicas, para a conformação de um projeto alternativo de desenvolvimento sustentável que foi, inclusive, muito alimentada, no interior do MST, pela abordagem temática das tecnologias alternativas e do associativismo e do cooperativismo como possibilidade de um novo modelo societário.

O desfecho conservador da transição política brasileira teve um impacto fortíssimo para as principais tendências dos movimentos sociais no campo. O MST se constituiu numa organização de caráter nacional, com forte capilaridade e pleiteando constituir-se como principal interlocutor dos trabalhadores rurais com o Estado. Numa conjuntura marcada pela busca de consolidação da democracia política, do início da década de 1990, a capacidade de interlocução tinha que ser acompanhada com a mobilização social para se fazer prevalecer.

Estes últimos elementos – capacidade de mobilização e de articulação com outros setores – estavam presentes no MST, por conta de sua credibilidade alcançada em anos de luta e capacidade de organização. Gohn considera que o MST soube aproveitar a estrutura dos trabalhos de formação técnica que organizou. O acúmulo de experiência no desenvolvimento dos cursos e a lacuna histórica na oferta de capacitação técnica para o trabalhador, especialmente no meio rural, criaram para o movimento uma estrutura de oportunidades políticas, uma série de brechas que foram capturadas pelo MST. Foram oportunidades dadas pela própria conjuntura social, política, cultural e

²² IDEM. P. 15.

econômica do país, onde há um vácuo no setor de formação técnica, principalmente para atuar no campo. A criação de novidades que causam impacto e alicerçam as ações coletivas foram estratégicas utilizadas pelo movimento. Parte do grande crescimento que o MST obteve pode ser explicado pelo exame do cenário daquela conjuntura (a outra parte deve ser atribuída à própria capacidade organizativa do MST).

O desenvolvimento do projeto político do MST dá-se em dois campos prioritários de ação – um externo e outro interno ao movimento. No campo externo o MST deverá buscar atualizar suas bandeiras de lutas, inovar e massificar suas formas de ação, porém deverá continuar precária sua capacidade de superar os sectarismos próprios da grande imprensa para com o movimento. No campo interno, o MST buscará promover a unificação, ainda que conflitante e muito difícil, das tendências em disputa no seu interior, promovendo uma atualização de sua estrutura organizativa e política e buscando avançar no terreno da organização técnica da produção, da cooperação e, principalmente, da educação.

Tais características são fundamentais para se entender os pontos mais marcantes da política e os princípios educacionais do MST nos dias de hoje. O que ocorre é que os conteúdos, temas e práticas produzidas no campo educativo irão se dar exatamente onde o projeto político do MST conseguiu produzir a esperança e a dignidade aos trabalhadores rurais sem terra: o assentamento.

Mesmo que alguns analistas e críticos possam apontar alguns problemas destas propostas educacionais, como também o seu caráter principista e ideologizado dos conteúdos, é necessário reconhecer que está implícito, no projeto educativo do MST, segundo Gohn, um princípio de que o caminho para a libertação é a conscientização política. Trata-se de uma visão emancipatória inspirada em Paulo Freire. A forma com que os educadores do MST realizam ou procuram realizar esta conscientização não deve ser vista como uma única e exclusiva vertente ortodoxa das propostas educacionais. Gohn lembra ainda que,

nesta vertente, passa-se pela idéia de sujeito histórico único e uno – a classe operária, o proletariado – que após tornar-se consciente de seu papel e destino histórico, daria direção à resistência, politizando suas reivindicações ancorado pelo partido e por seus intelectuais orgânicos. A denúncia e a luta contra as estruturas dominantes são parte do processo de construção dessa consciência, formada a partir da interação com os intelectuais orgânicos, os quais, com seus esforços, promoveriam a capacitação científica e técnica do proletariado. Em tese, a conscientização possibilitaria aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo, distinguir os interesses antagonicos, e

desvelar as contradições sociais. No processo delineado, aparentemente o aprendizado resulta da absorção do aprendizado das informações transmitidas pelos intelectuais. É um processo que vem de fora dos sujeitos/alunos, pela assimilação das mensagens transmitidas.²³

Os projetos educacionais e de formação política do MST contribuíram largamente para aprofundar a capacidade de compreensão da problemática da terra e da exclusão social em nosso país, principalmente quando foi capaz de debater com os gigantes da agroindústria e dos representantes governos estaduais e federais sobre a possibilidade de um projeto alternativo de desenvolvimento, mas também revelou fortes barreiras no que diz respeito à incorporação de suas propostas de reforma agrária nas ações governamentais, que implicariam em mudanças estruturais no modelo organizativo do Estado brasileiro.

O MST conseguiu ampliar as relações com outros setores da sociedade brasileira e promover uma articulação entre ensino e pesquisa, o processo de formação política e técnica de suas lideranças e a educação básica. No interior do MST a prática da pesquisa é projetada e articulada com o objetivo de articular a teoria com a prática, respeitando-se as diferentes etapas etárias, as metodologias educacionais e as exigências específicas de cada realidade em que se produz.

O MST vem se constituindo como uma objetiva e singular expressão da luta do homem do campo para superar as desigualdades a que este é submetido. Quando nos dispomos a observar a coesão manifesta pelos participantes do MST, na luta pela aquisição legal da terra, entre outras coisas, percebemos que há uma identidade grupal coletiva - constituída a partir da luta pela posse da terra - que se sobrepõe aos desejos individuais de cada sujeito associado a este movimento social. A formação de quadros não está sendo estimulada somente para a atuação em assentamentos, mas para a atuação em todas as instâncias e necessidades do MST. O desejo de possuir um lugar será um dos referenciais de identificação e signo de esperança às gerações presentes e futuras durante o contínuo processo de luta; durante a formação de uma identidade coletiva que supere as diferenças históricas e culturais dos sujeitos. Essa identidade grupal e a consciência política são expressas nas representações sociais e seus significados sobre a posse da terra; nos conteúdos presentes em cada uma das

²³ GOHN, M. da. G. *Mídia, terceiro setor e MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 127.

dimensões da consciência política e nas experiências vividas por cada sujeito no decorrer de sua existência histórica.

Os conflitos pela posse da terra vêm ocorrendo em praticamente todos os estados e regiões do país. Este quadro tem transformado a questão dos trabalhadores rurais sem terra em um verdadeiro problema nacional e, nos últimos anos as lutas e ocupações que estes trabalhadores impulsionam se expandem e se intensificam por todos os cantos do vasto território brasileiro.

A incessante multiplicação desses conflitos acabou convertendo o MST no principal protagonista das lutas camponesas no Brasil atual. Estas lutas pela terra não têm sido nada pacíficas, muito pelo contrário, são centenas de mortos e feridos que os mais diferenciados encontros produziram apenas ao longo da década de 1990.

Neste sentido, exercitando sua compreensão libertadora da educação, proclama Freire:

A eles e elas, sem-terra, a seu inconformismo, à sua determinação de ajudar a democratização deste país devemos mais do que às vezes podemos pensar. E que bom seria para a ampliação e a consolidação de nossa democracia, sobretudo para sua autenticidade, se outras marchas se seguissem à sua. A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível.²⁴

No Brasil existem quase 17 milhões de trabalhadores rurais ou, aproximadamente, 4.8 milhões de famílias, sem contar os milhões que tem sido expulsas do campo, impedidos de produzir e que se aglomeram nas periferias das grandes cidades. Durante o governo Fernando Henrique Cardoso, verificou-se um cenário de empobrecimento da zona rural, além do que sua política econômica "descapitalizou a economia agrícola, particularmente o setor ligado aos pequenos produtores que produziam para o mercado local".²⁵ Para estes autores:

Nos primeiros dois anos do governo de Fernando Henrique, entre 1995 e 1997, a população economicamente ativa do setor agrícola diminuiu em

²⁴ FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora da Unesp, 2000, p. 61.

²⁵ PETRAS & WELTMEYER, 2001, p. 122.

500.000 proprietários rurais e trabalhadores agrícolas além dos 1,1 milhão de trabalhadores rurais que fugiram do campo entre 1990 e 1994. Estimativas recentes afirmam que entre os pequenos agricultores, 400.000 famílias foram obrigadas a abandonar a zona rural durante os primeiros cinco anos do governo Cardoso.²⁶

Para nós se trata de buscar compreender, numa perspectiva histórica, o que está ocorrendo no campo, qual é a dinâmica de luta, qual é o caráter das organizações que falam em nome dos trabalhadores rurais sem terra, seus métodos e sua política. Oficialmente, não temos no Brasil uma guerra civil aberta no campo, porém nos contínuos enfrentamentos, está se manifesta de formas embrionária ou velada; sendo que ela não se torna aberta, não pela pouca disposição dos trabalhadores rurais, mas pelo férreo controle que exercem suas direções que buscam uma reforma agrária nos marcos da legalidade produzida pela sociedade capitalista.

Considerações finais

Nos últimos anos, no campo brasileiro se vem desenvolvendo uma série de ações unificadas de diferentes setores dos trabalhadores rurais, combinando-se com fortes elementos de guerra civil, conflitos e acirramento da violência. No dia-a-dia, porém, é pouco provável que arrebentem guerras camponesas similares àquelas que explodiram em várias regiões brasileiras em fins do século XIX e início do século XX.

O que se está se desenvolvendo é uma sórdida e violenta expressão luta de classes que, na prática, vão contra os princípios constituintes da sociedade capitalista. É que o questionamento da propriedade da terra questiona todo o sistema de propriedade, e, portanto, o próprio estado capitalista. E isto tem constituído o ponto mais crítico da contemporaneidade política brasileira. Este é o cenário que proporciona o desenvolvimento de perspectivas educacionais, no interior do MST, inspiradas no marxismo e nos valores e princípios libertadores e emancipatórios de Paulo Freire.

Estudar as condições estruturais – históricas, econômicas, políticas, culturais – que possibilitaram o desenvolvimento dos princípios educacionais do MST são um debruçar inquieto e inquietante sobre os processos sociais que possibilitam a formação dos sujeitos políticos que produzem a história coletivamente. As lutas produzidas pelo MST o inserem na categoria daqueles movimentos sociais que, com suas experiências

²⁶ IDEM, p. 122-3.

de rebeldia e confronto, se colocam com uma indiscutível presença autônoma diante do poder e do Estado brasileiro. Na busca do desenvolvimento dos princípios educacionais, o MST produz profundos gestos de reinvenção da própria educação, do seu desenvolvimento como expressão da vontade e da ação coletiva e rebelde destes trabalhadores rurais em busca de sua identidade e um lugar na história do Brasil.

Referências

- APPLE, M. W. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- CALDART, R. S. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. “A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo”. Mimeo. 23ª Reunião Anual da Anped: GT, nº 3 – Movimentos Sociais e Educação, 1999.
- _____. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FERNANDES, B. M.. *MST: formação e territorialização*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- _____. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000a.
- FREIRE, P. *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.
- GOHN, M. da G.. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *Os Sem-terras, ONGs e cidadania*. São Paulo: Cortez, 1997a.
- _____. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997b.
- _____. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999a.
- _____. *Mídia, terceiro setor e MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- JANES, R. *Alfabetização de jovens e adultos em acampamentos e assentamentos da reforma agrária: a autogestão do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra*. Relatório de pesquisa. Marília, 2001. Mimeografado.
- LEANDRO, J. B.. *Curso técnico em administração de cooperativas do MST: a concepção de educação e a sua influência no assentamento Fazenda Reunidas de Promissão – SP*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- MANFREDI, S.. *Formação sindical no Brasil – história de uma política cultural*. Campinas: Ed. Scritta, 1996.
- MST. *O que queremos com as escolas dos assentamentos*. Cadernos de Formação, nº 18, São Paulo: Secretaria Nacional, 1991.
- _____. *Plantando cirandas*. São Paulo: Peres, 1994.
- _____. Coletivo Nacional de Educação do MST. Como fazer a escola que queremos: o planejamento. *Cadernos de Educação*. São Paulo, nº 6, 1995.
- _____. Setor de Educação. Princípios da Educação no MST. *Cadernos de Educação*, São Paulo, nº 8, 1996.
- _____. Setor de Educação. Como fazemos a escola fundamental. *Cadernos de Educação*, São Paulo, nº 9, 1999.

- SADER, E. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980)*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- SILVA, A. S. da. *Acampados no “Carlos Mariguela”: um estudo sobre a formação da consciência política entre famílias do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Pontal do Paranapanema – SP*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós Graduated em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- SOUZA, M. A. de. *Lideranças de assentamentos rurais no Pontal de Paranapanema: memória de uma trajetória*. Cidadania/Textos, Campinas, nº 7, 1996.
- _____. *As formas organizacionais de produção em assentamentos rurais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- THOMPSON, E.P. *A miséria da teoria, ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- _____. *A formação da classe operária – v. 1. A árvore da liberdade. – v. 2. A maldição de Adão. – v.3. A força dos trabalhadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- VENDRAMINI, C. R. *Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

EDUCAÇÃO E COMPLEXIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINAR E APRENDER A VIVER.¹

Izabel Petraglia²

“Não possuímos as chaves que abririam as portas de um futuro melhor. Não conhecemos o caminho traçado. “O caminho se faz ao andar” (Antonio Machado). Podemos, porém, explicitar nossas finalidades: a busca da hominização na humanização, pelo acesso à cidadania terrena. (...)”. Edgar Morin

O indivíduo está na sociedade, que também está no indivíduo. A pessoa faz parte de uma comunidade, que também está inserida na pessoa, com suas normas, linguagem e cultura que, ao mesmo tempo, é produto dessa sociedade e produtora de sua manutenção e do *status quo*. Este é um princípio da epistemologia da complexidade que explica a parte no todo e o todo na parte. Cada parte, por um lado, conserva suas qualidades próprias e individuais, mas, por outro, contém a totalidade do real.

Da mesma forma, a complexidade indica que tudo se liga a tudo e, reciprocamente, numa rede relacional e interdependente. Nada está isolado no Cosmos, mas está sempre em relação a algo. Ao mesmo tempo em que o indivíduo é autônomo, é dependente, numa circularidade que o singulariza e distingue, simultaneamente. Como o termo latino indica: *“Complexus – o que é tecido junto” (MORIN, 1997, p. 44)*.

Edgar Morin, autor da epistemologia da Complexidade - termo oriundo da Cibernética – opõe-se ao pensamento linear, reducionista e disjuntivo. Pensador contemporâneo transdisciplinar, intitula-se “um contrabandista dos saberes” por transitar nas diversas áreas promovendo o diálogo entre as ciências e a busca das relações entre os vários tipos de pensamento.

Propõe um pensamento que une e não separa todos os aspectos presentes no universo. Considera a incerteza e as contradições como parte da vida e da condição

¹ Trabalho apresentado no Círculo de Cultura: “Los desafios de enseñar y aprender a vivir”, no V Encuentro Internacional Forum Paulo Freire, realizado em Valencia – Espanha, de 12 a 15 de setembro de 2006, com o tema: “Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones em un nuevo paradigma de vida”.

² Professora do Mestrado em Educação e Diretora de Pesquisa do Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo – Brasil.

humana e, ao mesmo tempo, sugere a solidariedade e a ética como caminho para a religação dos seres e dos saberes.

O sociólogo humanista polonês, Zygmunt Bauman (2001), autor de vasta obra, ataca os muros da academia e é indiferente às fronteiras disciplinares. Procura compreender a complexidade e a diversidade da vida humana, tentando atingir pessoas comuns que, segundo ele, se esforçam por serem humanas, num mundo que é desumano. Entende que o mundo pode ser melhor do que é hoje.

Assim, tendo a Universidade a tarefa de oferecer subsídios para o enfrentamento das questões primordiais é que se justifica esse trabalho, cuja relevância se coloca na reforma do pensamento para a religação de saberes, a conjugação do conhecimento científico com a multiculturalidade, a tomada de consciência da interdependência e retroação entre o homem e o meio ambiente, o que permite as reflexões sobre o ser e estar no mundo, individual e coletivamente, de maneira responsável, ética, crítica e criativa.

O que se pretende com esse recorte é o estreitamento das relações entre o rigor científico e a condição humana: seus problemas, criação, pistas, enfim, o exercício do pensar complexo na e para a Educação, com vistas à formação do sujeito, não dicotomizado e íntegro, um cidadão planetário, capaz de enfrentar, positivamente os desafios do aprender a viver.

Se a construção do conhecimento, como também o ambiente, implicam na multidimensionalidade e, considerando que o primeiro dá-se na interação com o segundo e ainda, que ambos são dinâmicos, comportando retroações, antagonismos, convergências e incertezas, há que se construir uma epistemologia não-estática e não-linear, que leve em conta os sentimentos, os saberes, a multiculturalidade, a compreensão do outro e o exercício de uma auto-ética, que impulsiona a reforma do pensamento e que essa, também motive àquela.

Para isso, é necessário que o sujeito, com sua subjetividade e objetividade racional, possa influir e transformar de forma responsável, a melhoria da tessitura do *complexus* onde está inserido; tecendo fios, retirando nós, destacando formas, cores, fibras e espessuras distintas; respeitando a diversidade de estilos de fiação, posições e instrumentos para a construção do tecido complexo que é a epistemologia.

Assim, destacamos neste trabalho seis temas, que julgamos importantes na relação Educação e Complexidade, no sentido de despertar a reflexão sobre os desafios e as possibilidades do ensinar e do aprender a viver. São eles: 1 - Sujeito e *Homo*

Complexus; 2 - Utilização de diversas linguagens; 3 - Presença da Dialogia na Educação; 4 - Transdisciplinaridade; 5 - Aprendizagem e desenvolvimento da auto-ética e, 6 - Reforma do pensamento.

1 – Sujeito e *Homo Complexus*:

- a) Valorização da razão e da emoção do aluno;
- b) Aceitação do outro como sujeito autônomo e dependente;
- c) Associação dos momentos de ordem-desordem-organização para a auto-eco-organização;
- d) Compreensão da diferenciação das noções de indivíduo e sujeito;
- e) Entendimento da pessoa humana como *homo complexus*.

O ser humano não é somente um ser biológico ou um ser cultural; sua natureza é multidimensional. Numa outra perspectiva, ele é também trinitário, porque faz parte da espécie do *homo sapiens*, é membro de uma sociedade e é um indivíduo. Mas, Morin (1991, p. 78) nos alerta de que “(...) *há algo mais do que a singularidade ou que a diferença de indivíduo para indivíduo, é o facto que cada indivíduo é um sujeito*”.

Entende o ser humano como um ser complexo, capaz de se auto-organizar e de estabelecer relações com o outro, e é nessa relação de alteridade que o sujeito encontra a autotranscendência, superando-se, interferindo e modificando o seu meio num processo de auto-eco-organização, a partir de sua dimensão ética que reflete seus valores, escolhas e percepções do mundo.

O ser humano traz em si um conjunto de características antagônicas e bipolares. Ao mesmo tempo em que é sábio, é louco; é prosaico e é poético; é trabalhador e lúdico; é simultaneamente, empírico e imaginário. É unidade e diversidade; é multiplicidade, pluralidade e indissociabilidade; é também corpo, idéias e afetividade. É um *homo complexus*.

Morin define o que entende por *Homo Complexus* (2000, p. 59):

“O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído

pelos deuses e pelas idéias, mas que duvida dos deuses e critica as idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras”.

Pensemos nesse sujeito que, complexo, é também *sapiens* e *demens* na relação consigo, com o outro e com o universo. A partir da ampliação de sua consciência de mundo e da reelaboração do pensamento, a alteridade está presente na escola e na sociedade por meio do seu fazer. A prática se efetiva pela reflexão e vice-versa, num movimento circular de ação, reflexão e ação. Um momento modificando o outro e modificando a si mesmo, simultaneamente.

O *homo complexus* é responsável pelo processo de auto-eco-organização que se constrói na partilha e solidariedade de um tipo de pensamento que liberta porque é criativo, artístico, político, educacional e ético. No pensamento complexo, as contradições têm espaço de acolhimento sem preconceito. Opostos, diferentes e complementares que se ligam numa teia multirreferencial que inclui a objetividade e a subjetividade, colocando-as no mesmo patamar de possibilidades constantes.

Uma epistemologia da complexidade incorpora não só aspectos e categorias da ciência, da filosofia e das artes, como também os diversos tipos de pensamento, sejam eles míticos, mágicos, empíricos, racionais, lógicos, numa rede relacional que faz emergir o sujeito no diálogo constante com o objeto do conhecimento.

Ainda que o indivíduo apresente semelhanças étnicas e culturais, ele tem também características químicas, sociais e do ecossistema que lhe são peculiares. É um ser ímpar. Ao construir sua identidade, que pressupõe liberdade e autonomia, o homem e a mulher tornam-se sujeitos, a partir das dependências que alimentam como, por exemplo, as da família, da escola, da linguagem, da cultura e da sociedade.

2 – Utilização de diversas linguagens:

- a) Aulas expositivas – linguagem auditiva;
- b) Audio-visuais e novas tecnologias – linguagem visual;
- c) Dramatizações – linguagem sinestésica;
- d) Artes em geral: Cinema, teatro, fotografia, pintura, escultura, prosa, poesia, música e dança.

A complexidade pressupõe também a utilização de diversas linguagens. Destacamos aqui, as artes – nem sempre tão valorizadas pelos sistemas educacionais – para a facilitação da aprendizagem do aluno.

“As artes levam-nos à dimensão estética da existência e – conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte – elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente. Trata-se, enfim, de demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana.”
(MORIN, 2000^a, p. 45).

As artes despertam sensibilidade e afetividade, e essa subjetividade não só aprimorará o desempenho crítico e reflexivo, como também atuará na ampliação das capacidades criativa e lógica da pessoa.

Outra função educativa da arte é a utilização de seus conteúdos – o conteúdo objetivo - a letra de uma música ou uma poesia, por exemplo, e o conteúdo subjetivo – intuição, prazer, sonho, fantasia, alegria - apreendidos na observação atenta e despretensiosa de uma escultura ou de uma pintura.

O cinema é outra fonte inesgotável de educação e cultura. Reúne diversos recursos para a aprendizagem – conteúdos objetivos e subjetivos. Muitas vezes é possível aprender mais sobre a condição humana assistindo a um bom filme do que lendo uma apostila. O que não significa que se deve parar por aí. O aluno deve ser desafiado ao aprofundamento de questões gerais e específicas com a complementação de estudo e dedicação à teoria. Mas, depois do filme, é provável que esteja mais estimulado para prosseguir.

E ainda, na educação, existe uma outra questão fundamental. Trata-se de sua função e objetivos precípuos que deveriam ser repensados pelas autoridades educacionais e pelos cidadãos comuns. Sua tarefa primeira não seria a de preparar a pessoa para o mercado profissional, atribuindo-lhe um diploma, mas antes, permitir que o aprendiz descobrisse seus sonhos e os diferentes modos de realizá-los.

A escola não pode desconsiderar que o *homo sapiens* é ainda *ludens, faber e demens*. Ele precisa brincar, aprimorar seu poder criador, seu senso estético e crítico, sua capacidade de introspecção e sua sensibilidade. Só assim pode mais e melhor desenvolver sua auto-ética para a construção de um planeta mais justo, igualitário e solidário para si mesmo e para os outros.

O ser humano é responsável pela construção de sua felicidade. E se o poeta diz que a felicidade é feita de momentos, a escola deveria estar ao seu lado, promovendo a ampliação desses momentos, cumprindo essa função social e humanitária.

3 – Presença da Dialogia na Educação:

- a) Identificação dos contrários, que são, ao mesmo tempo, antagônicos e complementares;
- b) Valorização de uma pedagogia do conflito e não do consenso e do conformismo;
- c) Compreensão da idéia que há contradições insuperáveis: vida-morte, sapiens-demens, noite-dia.

A dialogia, que é uma característica presente na vida, nos coloca a possibilidade da reflexão sobre a compreensão do papel do sujeito a partir de suas características de *homo complexus* dentro do universo escolar.

Vale ressaltar a importância do conflito, considerando que as diferentes tendências nas práticas e nos discursos, ora são antagônicas, ora são complementares; por isso devem ser respeitadas, valorizadas e estimuladas no processo de aprendizagem. O consenso, que faz estabelecer a ordem, muitas vezes cala o sujeito em seus sonhos, aspirações, criatividade, criticidade e desejos.

A partir do diálogo que se estabelece entre o “eu” e o “outro” (*alter* – ele mesmo e *allius* – o estranho), entre as diversas culturas e civilizações do planeta, podemos afirmar que o humano é um ser relacional. Quando eu enxergo o outro como ele mesmo, estabeleço o diálogo relacional, que permite ao sujeito sair de si para ir ao encontro do outro e, ao mesmo tempo se auto-organizar, transformando-se continuamente. Isso não significa concordar com o outro ou negar-se, mas, respeitá-lo em sua diversidade de idéias, o que pressupõe uma ética de compreensão e fraternidade.

As relações pessoais e profissionais nos humanizam e a convivência amorosa com o outro nos ensina o exercício do respeito às diferenças. Compartilhar idéias não significa fazer valer o consenso ou a convergência de opiniões, mas deve pressupor, necessária e fundamentalmente a disposição para o diálogo com os opostos e com os antagônicos. É desse debate saudável e ético que surge a complementaridade das práticas e teorias, que na geração do conflito, faz emergir o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem, no afã da criação de novos pensamentos, caminhos

e paradigmas. É desse diálogo respeitoso que emerge a solidariedade das qualidades próprias, do outro e dos grupos, a partir das divergências.

O conflito é rico porque gera oportunidades de mudança e novos meios de intervenção na realidade dos sujeitos e na realidade das sociedades, em geral, desde que a ética do debate marque o diálogo cognitivo e que a revolução das idéias, possa propiciar a reforma do pensamento. Trata-se da proposição de um modo de pensamento, que, complexo, aposta na participação do sujeito que, reúne os atributos racionais, empíricos, lógicos, imaginários, míticos, mágicos e emocionais.

4 - Transdisciplinaridade é:

- a) A compreensão de que é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo e vice versa, conforme apontou Pascal (MORIN, 1982, p. 140);
- b) A prática do que une o múltiplo e o diverso no processo de construção do conhecimento;
- c) O diálogo entre os diferentes tipos de pensamento: racional-lógico-dedutivo e mítico-mágico-imaginário;
- d) A aprendizagem da religação dos saberes dispersos e das áreas da ciência.

Somos seres políticos livres, e a liberdade é uma emergência da pessoa que identifica necessidades e desejos, elabora hipóteses e as sistematiza no cotidiano.

É importante refletir sobre as crises da humanidade, a fim de participarmos das decisões sociais e políticas de nosso tempo como cidadãos sociais, culturais e terrestres, resguardando o nosso direito e possibilidade de intervenção, transformação, emancipação e reconstrução. Incentivar e estimular esse direito de cidadania e esse dever de cidadão é função de toda organização de aprendizagem e de todas as linguagens, quer sejam artísticas, míticas, racionais ou empíricas.

Esse é o papel de uma educação que se pretende complexa, ética e solidária. Uma educação complexa nasce da necessidade de investigar os novos paradigmas diante do questionamento de padrões e modelos reducionistas e fragmentados tão comuns no século XIX. A educação escolar com seu sistema disciplinar e compartimentalizado de áreas, cursos e departamentos, não levava em consideração a urgência de uma reforma de pensamento para a emancipação do sujeito.

A escola deve incentivar a comunicação entre as diversas áreas do saber e a busca das relações entre os campos do conhecimento, desmoronando as fronteiras que

inibem e reprimem a aprendizagem. Trata-se da transcendência do pensamento linear que, sozinho, é reducionista.

Para Morin (1982, p. 217 - 218) “A ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar”. No entanto, afirma ainda o autor:

“As crianças aprendem a história, a geografia, a química e a física dentro de categorias isoladas, sem saber, ao mesmo tempo, que a história sempre se situa dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre, sem saber que a química e a microfísica têm o mesmo objeto, porém em escalas diferentes. As crianças aprendem a conhecer os objetos isolando-os, quando seria preciso, também recolocá-los em seu meio ambiente para melhor conhecê-los, sabendo que todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o que o cerca, onde vai buscar energia e organização”.

5 - Aprendizagem das incertezas e desenvolvimento de uma auto-ética, que pressupõe:

- a) Ética da religação, que inclui o que associa, une e solidariza, opondo-se ao que disjunta, reduz e fragmenta;
- b) Ética do debate, que compreende a argumentação e a polêmica, mas rejeita meios ilícitos, insultos e julgamentos de autoridade;
- c) Ética da compreensão, que permite o conhecimento do sujeito como tal, fraterniza as relações e procura tornar o conhecimento político mais humano;
- d) Ética da magnanimidade, que se contrapõe à vingança, à punição, à barbárie e a qualquer forma de preconceito, promovendo clemência e generosidade;
- e) Incitação às boas vontades para a salvação dos seres humanos e do Planeta, incluindo o apelo a todos os sujeitos com suas características *sapiens* e *demens*;
- f) Ética da resistência, fundamental aos tempos de barbárie, como arma para se chegar ao futuro. (MORIN, 1998)

O pensamento complexo compreende o princípio da incerteza tal como formulado por Werner Heisenberg, físico quântico e um dos fundadores da mecânica quântica. Esse princípio tem sua base assentada na falibilidade lógica, no surgimento da contradição e na indeterminabilidade da verdade científica. O pensamento complexo é desprovido de fundamentos de certezas absolutas e permeia os diversos aspectos do real.

Viver no risco e na incerteza é o grande desafio da condição humana. E a escola deveria preparar o sujeito para conviver com essa dualidade ambivalente e, ao mesmo

tempo, complementar: limite e possibilidade. Esse exercício de compreensão é necessário para que possamos contribuir para o processo de desenvolvimento na ciência e em nossa prática cotidiana.

A vida, como também o conhecimento, é uma aventura; uma viagem rumo ao incerto. Por isso, é importante que a reflexão esteja sempre ao lado da auto-reflexão, e a crítica, ao lado da autocrítica, para que os indivíduos se percebam também sujeitos construtores do futuro.

É imprescindível que a escola transmita às novas gerações a compreensão da condição humana em sua unidade e diversidade complexa. A compreensão de si e do outro como um diferente é uma garantia de solidariedade que envolve o respeito às liberdades, e isso só ocorre a partir de uma reforma de pensamento.

A reforma do pensamento, em época de incerteza, pressupõe a consciência reflexiva de si e de mundo para o exercício de uma auto-ética que é complexa e entende o humano como um ser relacional, que vive em comunidade. Assim, aceitar o outro e compreendê-lo de forma amorosa é condição ontológica da existência humana e implica mudança de atitude e perspectiva diante da vida.

6 - Reforma do pensamento

- a) É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento que seja complexo.
- b) A reforma das instituições é decorrente da reforma do pensamento e vice e versa, e compreende o contexto e o complexo, numa rede relacional.

A construção do conhecimento não precisa ser amarga, sisuda ou chata. Pode e deve ser alegre, leve e prazerosa, pois é o conhecimento o responsável pela libertação e emancipação humana.

No entanto, a escola se ocupa mais em preparar a pessoa para o trabalho, furtando-se ao compromisso de ensinar as coisas boas da vida, como escolher bem e criticamente um filme ou um livro, como apreciar uma obra de arte. Não estimula o prazer de escutar uma música, visitar uma exposição, passear num parque, em contato com a natureza ou caminhar na praia. A escola não prepara para o ócio.

A escola, também reforça as contradições e adversidades da vida, com currículos fragmentados, práticas tecnicistas e teorias que não respondem mais aos desafios da

contemporaneidade. A formação de administradores escolares e de professores, que irão atuar neste contexto crítico, parece não privilegiar a religação dos saberes, valorizando, ainda, a disciplinarização que simplifica e reduz práticas e teorias educacionais.

A organização acadêmica e administrativas das escolas, em todos os níveis e graus de ensino são compartimentadas – em áreas, departamentos e disciplinas – o que propicia a perpetuação de currículos e programas recortados e dispersos, uniformizando-os e unificando-os com conteúdos cristalizados que não respeitam a diversidade dos fenômenos multiculturais.

Paulo Freire, (1986, p. 97-98) ao refletir sobre o processo educacional, destaca o autoritarismo dos currículos padronizados, a falta de respeito à criatividade dos alunos expressa nos programas e ainda, fala que tanto alunos, quanto professores, estão acostumados a obedecer ordens e por isso não sabem ser responsáveis pela própria formação. Não aprenderam a organizar suas leituras de livros e tampouco da realidade com criticidade. E afirma: *“Por serem dependentes da autoridade para estruturar seu desenvolvimento, automaticamente pensam que a educação libertadora ou dialógica não é rigorosa, por exigir deles que participem da própria formação”*.

Morin (1999, p. 13-15), também nessa direção, afirma que a necessária reforma da universidade é decorrente da reforma do pensamento. Esta precede aquela e compreende o contexto e o complexo numa rede relacional. A reforma institucional surge da problematização que ocorre no seu interior e considera a inseparabilidade do múltiplo e do diverso para a ampliação do nível de consciência do real.

E, antes, já anunciara (1993, p. 139):

“É evidente que a reforma de pensamento precisaria de uma reforma do ensino (...) tal como este necessitaria da reforma de pensamento. É evidente que a democratização do direito de pensar precisaria de uma revolução paradigmática que permitisse a um pensamento complexo reorganizar o saber e ligar os conhecimentos hoje fechados nas disciplinas. Uma vez mais, constatamos a inseparabilidade dos problemas, o seu caráter circular ou em espiral, cada um dependendo dos outros, o que torna a reforma de pensamento tanto mais difícil e, ao mesmo tempo, tanto mais necessária, pois só um pensamento complexo poderia considerar e tratar essa circularidade interdependente”.

A reforma do pensamento que promove conscientização, mudança de comportamento e abertura para as novas idéias incorpora uma necessidade social irrefutável: formar cidadãos aptos a enfrentarem os problemas de seu tempo.

Paulo Freire coloca-se acerca da conscientização (1980, p. 26):

“A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”.

Corroborando a esta linha de pensamento, Morin coloca a universidade como instituição ao mesmo tempo conservadora, regeneradora e geradora. É conservadora porque integra, memoriza e ritualiza saberes, idéias e valores culturais; regenera, pois discute e atualiza saberes e os transmite às novas gerações; é geradora porque cria, elabora e processa os novos saberes que serão herdados sucessivamente.

Desse modo, o ensino deixa de ser tão-somente formador de profissionais e técnicos para facilitar ao sujeito revisitar seu destino como cidadão sensível. “(...) Não se trata apenas de modernizar a cultura, mas de culturalizar a modernidade”. (MORIN, 1999, p. 10).

Ao refletir sobre o papel da escola, o autor aponta ainda para uma necessidade histórica igualmente importante, que é o desenvolvimento de uma democracia cognitiva organizada a partir do ressurgimento do ser humano, da natureza, do cosmos e da própria realidade. É uma democracia cognitiva que compreende a ampliação do acesso aos saberes das múltiplas áreas, assim como compreende a diversidade e o pluralismo teórico e sem preconceitos, sem o determinismo da certeza que, na complexidade, é entendida como relativa, efêmera e ilusória.

Então, considerando as reflexões desenvolvidas nesse trabalho, podemos inferir que a contemporaneidade nos coloca a urgência em se adotar novas posturas e comportamentos que são influenciados pelo modo de pensar; dito de outra forma, os pensamentos determinam as práticas que se estabelecem e se desenvolvem nas

sociedades. Do mesmo modo e simultaneamente, as práticas e ações também influenciam os modos de pensar, numa circularidade constante.

Aprendizagem é a mudança consciente de atitude e de comportamento. Só o humano é capaz de se educar e aprender. É preciso, no entanto, resistir à barbárie do cotidiano e manter viva a esperança de transformação, num mundo cada vez mais excludente e violento.

Morin afirma que menos importa “uma cabeça bem cheia” que acumula e empilha saberes, do que “uma cabeça bem feita” que é aquela que reflete e trata os problemas, organiza e religa conhecimentos e a eles confere sentido. (2000, p. 21). Muitas vezes, precisamos desaprender conceitos fechados e obsoletos que estão reservados nas prateleiras da consciência, para aprendermos novas possibilidades dos novos cenários que se delineiam e redesenham na multiculturalidade planetária. Cenários complexos, que nos apontam para as incertezas, imprevisibilidades e contradições da existência, nos exigindo novas maneiras de reaprender. Trata-se de aprender a aprender.

Paulo Freire afirma (1983, p. 61) que *“Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais”*.

E é nesse contexto que, entendemos, o pensamento complexo como um tipo de pensamento respaldado pela epistemologia da Complexidade, que pressupõe atitude e método complexos, e considera a transdisciplinaridade, como caminho para a reforma do pensamento e esta para aquela. Vai do reducionista para o complexo, daquele que separa para o que une, com vistas à produção do conhecimento. Conhecimento esse que, segundo Paulo Freire, liberta porque propicia a conscientização; a utopia que pressupõe a crítica e a práxis consciente, que promove a transformação da realidade. É isso que nos permite ensinar e aprender a viver, com todos os seus desafios e possibilidades intrínsecos.

Para Freire, (1980, p. 28): *“A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais*

capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos”.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Sygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

____ e SHOR, I. Medo e Ousadia: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MORIN, Edgar. O Paradigma Perdido. Lisboa: Europa-América, 1973.

_____. Ciência com Consciência. Lisboa, Europa-América, 1982.

_____. Introdução ao Pensamento Complexo. Lisboa, Instituto Piaget, 1991.

____ e KERN, Anne Brigitte. Terra-Pátria. Lisboa, Instituto Piaget, 1993.

_____. Meus Demônios. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1997.

_____. A Ética do sujeito responsável. In MORIN, E. e outros. Ética, solidariedade e complexidade. São Paulo, Palas Athena, 1998.

_____. Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal, EDUFRN, 1999.

_____. Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro. São Paulo/Brasília, Cortez/UNESCO, 2000.

_____. A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000^a.

PETRAGLIA, I. Olhar sobre o olhar que olha: Complexidade, holística e educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

PROFISSÃO DOCENTE, PRÁTICAS ESCOLARES E POLÍTICAS
EDUCACIONAIS.

Prof^a Dr^a Ivanise Monfredini¹

Resumo:

Na nossa apresentação pretendemos evidenciar dois fatos que nos parecem relevantes para a compreensão do trabalho e da constituição de identidades docentes nas escolas públicas:

- 1- o horizonte de possibilidades restritivo posto nas atuais políticas educacionais em vigor no Brasil, “neoliberais”, como se convencionou denominar as tendências que quase que mundialmente procuraram, no âmbito do Estado construir novos consensos;
- 2- a constituição de práticas docentes a partir da tradição escolar moderna e liberal dos ginásios, em São Paulo, são mais amplas e “inclusivas” do que as atuais propostas que pretendem implementar a “educação inclusiva” nas escolas.

A tradição escolar a que nos referimos constituiu-se ao longo dos últimos cem anos nas escolas que em São Paulo, deveriam formar a elite dirigente do país – os ginásios. Sintetiza o embate entre a tradição elitista que marcou a origem destas instituições e as lutas do professorado ao longo dos últimos 40 anos do século XX, pela democratização e universalização do ensino. Ou seja, as práticas sugerem a valorização da escola como local de conhecimento e do aluno como cidadão em detrimento do que prevê a legislação atual.

¹ Professora do Programa de Pós-graduação em educação/Mestrado em educação do Centro Universitário Nove de Julho – Uninove – SP. Doutora em Educação: história, estado e sociedade. Pelo Programa de Pós-graduação da PUC-SP. E-mail:imonfredini@uol.com.br.

PROFISSÃO DOCENTE, PRÁTICAS ESCOLARES E POLÍTICAS
EDUCACIONAIS.

Prof^a Dr^a Ivanise Monfredini²

Políticas Educacionais “neoliberais”: a restrição do potencial da escola como espaço de conhecimento

A vasta bibliografia que analisa as políticas educacionais produzida no Brasil principalmente ao longo da última década relaciona a origem das concepções educacionais que fundamentam as reformas na esfera da educação com a reestruturação capitalista. Indicam que as reformas educacionais inserem-se na reforma geral do Estado que desregulamentou as relações sociais estabelecidas com base no Estado de bem estar social para instituir mecanismos de regulação pelo mercado e que as reformas implementadas desde a década passada e especificamente a reforma educacional, são essenciais para a constituição de um novo *pacto social* (cf. Silva Jr. 2002) que garanta a governabilidade dentro desta nova etapa de expansão capitalista. A LDB 9394/96 é fruto dessas recentes reformas do Estado efetivadas sob a hegemonia do capital mundializado, que imprime a busca cada vez mais intensa por maior produtividade, agilidade e fluidez nos processos produção e troca, para ampliar de forma cada vez mais rápida e crescente, o lucro. As mudanças na esfera da educação adquirem relevância a medida em que disseminam e veiculam valores necessários para formar o ser social requerido nesta nova fase de acumulação capitalista.

As políticas de educação no Brasil têm como inspiração e prioridade o seu ajuste às exigências dessa nova etapa de expansão capitalista. Este contexto de profundas transformações econômicas e sociais condicionou, de alguma maneira, as reformas educacionais em curso assim como o estatuto profissional docente, que formulados na esfera do governo, articularam as propostas das agências multilaterais a projetos educacionais defendidos por determinados setores organizados da sociedade civil brasileira, o que aparentemente parece garantir a legitimidade que tais propostas necessitam para “decolarem”.

² Professora do Programa de Pós-graduação em educação/Mestrado em educação do Centro Universitário Nove de Julho – Uninove – SP. Doutora em Educação: história, estado e sociedade. Pelo Programa de Pós-graduação da PUC-SP. E-mail:imonfredini@uol.com.br.

Impõe-se aos Estados Nacionais a busca do equilíbrio fiscal – única política de Estado que mantém a universalidade –, ao mesmo tempo em que a atuação dos governos é fundamental para sustentar politicamente as reformas. As políticas sociais, inclusive as educacionais, configuram-se a partir do pressuposto da focalização. Na educação, desenham-se programas específicos que procuram contemplar a “multiplicidade cultural” e as minorias étnicas (por exemplo, os indígenas), além de programas que visam beneficiar a população que se encontra em situação de extrema pobreza. No entanto a crescente violência que caracteriza a sociedade num cenário de estagnação econômica, o crescente desemprego e queda da renda, associado ao “abandono” do cidadão por parte do Estado, estabelece o acirramento das contradições que coloca em risco a própria legitimidade e capacidade de governar.

Dentre as tendências postas no âmbito da legislação educacional em vigor, destacaremos três delas, que consideramos importantes para compreender as práticas profissionais na escola: a ênfase na formação docente pelas competências, a sugestão da formação de um “docente-gestor” abstrato, pronto para atuar em qualquer ambiente escolar” e a educação inclusiva como fundamento orientador das práticas educativas dos docentes.

1- Prática docente e educação inclusiva:

Em fins dos anos 60 e início dos anos 70 já havia ocorrido, em território nacional um grande crescimento da matrícula na educação básica. Hoje, assim como no passado os professores estão diante de nova ampliação no atendimento, acompanhado de mudanças quanto ao sentido que orienta a formação da subjetividade no processo de socialização escolar, além da implementação de programas específicos que visam à manutenção dos alunos na escola e o aumento nos anos de escolaridade.

A discussão sobre a manutenção do aluno na escola ganhou contornos diferenciados desde a década de 1970. Se até então buscava-se a universalização do ensino de 1º grau principalmente por meio da construção de unidades escolares, passou-se a enfatizar também, as formas de manter o aluno na escola. A pré-escola como forma de preparar a criança para o 1º grau evitando sua evasão e os programas de assistência ao escolar para suplementação de carências médicas, odontológicas, alimentares e econômico-sociais, ganham destaque entre os programas implementados nos Estados. Com base nas abordagens da educação compensatória, considerava-se que o fracasso

escolar resultava principalmente da carência social, econômica, cultural das crianças e não dos processos internos à escola.

Na década de 1980, altera-se a compreensão sobre o assunto. Em São Paulo, por exemplo, instituiu-se o ciclo básico que permitiu a redução dos índices de evasão e retenção nas séries iniciais que, no entanto, passou a incidir sobre as 5ª e 6ª séries.

As atuais políticas de públicas educacionais orientam-se pela concepção de educação inclusiva, definida como:

a idéia de que o sistema escolar deve acolher e garantir a permanência na escola de todas as crianças e jovens e, principalmente, pressupõe a determinação de que esse sistema deve mudar para responder às necessidades educacionais de todos os alunos quaisquer que sejam suas condições sociais, físicas, de saúde e suas possibilidades relacionais (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO/SEE, s/d, b,p.4. Grifos nossos).

Esta orientação que vem se concretizando principalmente nas duas últimas décadas “atualiza” a escola no que se refere à sua finalidade histórica como instituição que surge articulada a constituição dos Estados-nação. Para os docentes, indicam novos parâmetros que orientam as práticas de ensino na diversidade e heterogeneidade que sempre caracterizou as relações na cotidianidade da escola, embora as políticas educacionais, na origem da escola pública, não enfatizassem este aspecto. A prática de ensino numa educação inclusiva exigiria, entre outros elementos a se considerar, mudanças nas práticas de avaliação do aprendizado, enfatizando não o conteúdo, mas o desempenho global do aluno e os aspectos qualitativos da avaliação.

Parecem configurar-se compromissos diferenciados e contraditórios especificamente em relação ao trabalho dos professores. Ao mesmo tempo em que ao ensinar os conteúdos das disciplinas específicas os professores devem garantir a apropriação, pelos alunos, de conhecimentos científicos, artísticos e culturais, considerados socialmente relevantes para o exercício da cidadania, considerando, nesta prática educativa a diversidade no cotidiano da sala de aula como forma de garantir a educação inclusiva; o Estado indica que as habilidades e competências básicas para este nível de ensino são a leitura e escrita, que deve compor toda a organização curricular

Por outro lado, o conhecimento deve ser considerado inter e transdisciplinarmente. Para o professor estes elementos combinados podem indicar mudanças significativas nas suas práticas profissionais no que se refere a sua relação com o campo de conhecimento disciplinar do qual se constitui o currículo escolar, bem

como na relação entre os professores de diferentes disciplinas escolares. Esta relação exige que o professor “conceba o conhecimento como parte de uma rede de significações envolvendo tanto as relações construídas entre as diversas áreas quanto às produzidas no interior de cada uma” ao mesmo tempo em que o currículo deve ser organizado com o objetivo de que o aluno desenvolva prioritariamente as habilidades de leitura e escrita. Contraditoriamente tal diretriz parece reduzir a potencialidade contida nos conhecimentos científicos das disciplinas específicas, fundamentais para o exercício da cidadania, principalmente se considerarmos que a reforma não previu mudanças significativas na organização dos sistemas escolares, do tempo escolar e nem na contratação de professores.

O compromisso com a aquisição da leitura e escrita pode, na prática cotidiana da escola, deslocar o foco da apropriação por parte dos alunos dos conhecimentos e conteúdos específicos das disciplinas, consensuais para uma determinada sociedade – embora não bastem por si mesmos para que o aluno complete o processo de socialização escolar –, transformando estes conhecimentos em instrumentos diversificados para a aquisição da leitura e escrita. Ainda que se reconheça a importância do domínio da leitura e da escrita, o conhecimento considerado socialmente relevante pode reduzir-se à função de apoio para o seu aprendizado.

2- A formação abstrata do docente-gestor:

Associado aos programas que visam a manutenção do aluno na escola (por exemplo o progresso continuada em São Paulo) estimula-se a participação da comunidade na escola e a sua gestão democrática como “um fator importante de melhoria da qualidade de ensino e de responsabilização da escola perante a sociedade”.

Relaciona-se num todo logicamente estruturado e coerente a atuação docente e a organização das instituições escolares. A legislação indica a necessidade de que este trabalho aconteça coletivamente articulado com o projeto pedagógico como expressão das demandas dos alunos a serem atendidos naquela unidade e da “comunidade”. Em consonância com o artigo 13 da LDB 9394/96 a elaboração dos programas de ensino e as práticas educativas devem articular-se de forma dinâmica com a “comunidade” mais ampla na qual se insere a escola. A escola e a comunidade constituem-se em uma unidade que deveria se auto-organizar de forma autônoma e democrática. As práticas profissionais seriam também constituídas nesta relação.

Desta forma, aparentemente, ampliam-se as possibilidades formativas, a diversidade de situações e níveis de aprendizado com as quais os professores são

estimulados a lidar no cotidiano da sala de aula e fora dela. Dito de outra forma, o profissional docente deveria constituir-se no gestor (cf. Perrenoud) de uma multiplicidade de situações educativas.

Nesse aspecto, aparentemente a reforma contempla as lutas históricas do professorado por uma educação de qualidade, voltada para o atendimento das reais necessidades da população. Historicamente, impulsionada pelas lutas dos profissionais da educação, o tema da democratização da gestão escolar esteve relacionada à reivindicação pela abertura democrática no final dos anos de 1970 e depois, ao longo dos anos de 1980, ao caráter excludente da escola pública (cf. Peralva. 1992). Naquele momento, a melhoria do ensino, a redefinição das relações de trabalho no interior da escola e a educação para a democracia, aparecem indissociavelmente ligadas às lutas do professorado. Mas a partir dos anos de 1990, a gestão democrática da escola, contemplada nas reformas educacionais, insere-se na reforma geral do Estado que instituiu mecanismos de regulação pelo mercado, sob a hegemonia do capital mundializado que redefine as relações de dominação entre os Estados nacionais, acentuando “os fatores de hierarquização entre os países, ao mesmo tempo em que [se] redesenham sua configuração” (CHESNAIS.1996:18)

As incumbências do professor tendem a ser definidas por construtos abstratos e amplos o suficiente para referirem-se aos mais diferentes tipos de escolas, alunos e conhecimentos independentemente das suas reais condições de trabalho e especificidades. O professor poderia garantir a aprendizagem dos seus alunos em qualquer situação que se apresente, pois traz em si conhecimentos, habilidades e competências que o instrumentaliza nesta tarefa.

O estatuto profissional se instalaria progressivamente no sujeito docente, desvinculando-se da institucionalidade escolar, ou seja, da história, da cultura e da organização próprias das instituições escolares. Considerando que na atual fase de acumulação capitalista aprofundam-se os mecanismos políticos e culturais pelos quais, no nível imediato da vida cotidiana, aparentemente as relações sociais se apresentam como dadas, naturalizadas, como indica SILVA Jr. (2002); nos perguntamos se esta orientação não acentua a tendência de que o docente realize as práticas profissionais imersos na cotidianidade da escola, considerando e analisando os problemas que se apresentam na sua imediaticidade. Numa realidade aparentemente caótica, na qual convivem diversas culturas e visões de mundo, os conteúdos a serem veiculados nas escolas não se validam pela sua universalidade, ao contrário articulam-se às

singularidades dos alunos ou da “comunidade”, respeitando a “multiculturalidade” e a fragmentação que caracterizam a realidade cotidiana.

3-O foco nas competências:

Para a constituição dessas “novas práticas” os governos Federal e estaduais investem em múltiplos programas de formação docente os quais sugerem a formação de um profissional abstrato, o técnico competente (cf. FREITAS. 2002), gestor de inúmeras situações, pronto a adaptar-se às incertezas que se manifestam na “multidimensionalidade” da escola.

A ciência, as teorias formuladas pelas diversas áreas do conhecimento que se articulam para a compreensão do pedagógico, tem valor na medida em que orientem a ação prática destes docentes na solução dos problemas. A relação entre teoria e prática se realizaria, desta forma, pela apropriação e objetivação do sujeito na sua singularidade, tomando a realidade pelo que se apresenta imediatamente: na sua heterogeneidade, diversidade, multidimensionalidade e fragmentação.

A ênfase na formação das competências é essencial para esta mudança. A noção de competência valoriza o “saber ser” que se concretiza na mobilização individual. A ampla utilização da expressão “saber ser” tanto no mundo do trabalho como da educação é indicativa da inversão ideológica que se opera por meio das reformas do Estado e em especial da educação no que se refere ao fundamento da formação humana que aparentemente se desloca para a esfera gnosiológica ao inverter-se a relação ontológica e indissociável entre o ser e o conhecimento: “ser e, portanto saber” para “saber ser”.

Dito de outra forma, os docentes formados por este horizonte de possibilidades, tenderão a realizar suas práticas profissionais imersos no cotidiano da escola, considerando e analisando os problemas que se apresentam na sua imediaticidade.

Nos textos das políticas educacionais encontram-se os elementos que pretendem reconfigurar a escola em “espaço de cultura” inclusivo, democrático e participativo. As mudanças por que têm passado a escola (articulada contraditoriamente à reorganização capitalista, em curso) coloca no centro do processo o professor, intelectual capaz de organizar e articular esta “nova cultura escolar” na formação de “novas” subjetividades.

Mas os programas de formação oficial assim como a legislação que prevêm a existência o profissional competente e flexível, contém também os elementos que ameaçam a condição de intelectual do professor, pois sugerem o esvaziamento do seu trabalho, pela desvalorização dos conhecimentos escolares, pela desconsideração da

constituição histórica da instituição escolar e transmitidos pela escola e pela desconsideração da condição do professor como intelectual orgânico.

Práticas escolares tradicionais: ampliação do postulado nas políticas “neoliberais”

O compromisso republicano aparentemente renovador de construção do novo homem paulista designado missão dos Ginásios paulistas realizou-se desde sua fundação, na vertente conservadora, em meio aos debates que se estabeleceram principalmente entre os anos de 1892 e 1894, quando começou a funcionar o “Gymnásio do Estado de São Paulo” (NADAI. 1987).

Elza Nadai nos remete a dois atores principais do debate que se estabeleceu em torno dos ideais republicanos e da fundação do ginásio: Paulo Egídio e Bueno de Andrade que evidenciavam as diferentes posições das frações da burguesia paulista em relação ao projeto educacional para o Estado de São Paulo. Paulo Egídio assumia uma posição liberal e popular, referenciada nos interesses dos nascentes grupos urbanos enquanto Bueno de Andrade defendia posições mais conservadoras relacionadas aos velhos grupos representantes da aristocracia rural. Bueno de Andrade enfatizava no debate a função do ensino secundário como preparatório da elite dirigente para os estudos superiores³, tarefa que exigia o melhor ensino.

A escola “pública” republicana não rompeu totalmente com as práticas escolares elitistas que marcaram a educação no período monárquico, continuou atendendo a poucos num cenário em que o Estado foi “apropriado” pela nova fração da burguesia republicana, que manteve as relações patrimonialistas que a oligarquia já mantinha.

Durante meio século o ginásio pesquisado (antigo Colégio São Paulo) primou pelo ensino de alto padrão com o objetivo de cumprir com o que se colocava como função da escola secundária pública republicana: a formação moral e intelectual e a preparação da elite dirigente, principalmente daqueles que se destacassem com base nos seus próprios atributos, propiciando condições para que continuassem os estudos no nível superior. Formar a futura elite dirigente justificava a exigência pelo alto padrão de ensino. Desta forma a escola cumpriria sua função pública oferecendo democraticamente aos poucos alunos aprovados nos rígidos exames de admissão, oportunidades iguais, independente de sua origem social e econômica, pautadas pelo

³ Na época São Paulo contava com a Faculdade de Direito e preparava a fundação da Escola Politécnica (Nadai, 1987; p.42)

que considerassem o melhor em termos de conhecimento produzido e de métodos de ensino⁴.

De um modo geral a taxa de matrícula de jovens no ensino secundário manteve-se baixa no Estado de São Paulo, quando nos anos de 1960 se inicia a expansão tanto das matrículas do ensino fundamental (primário) como do secundário (médio).

Em relação ao estatuto profissional do docente do ciclo II no Estado de São Paulo, são significativos na sua constituição histórica, os momentos em que se ampliou o atendimento à população nas escolas, principalmente pela ampliação dos antigos ginásios; como momentos que colocaram em xeque a cultura da seletividade⁵. No final da década de 1950 houve o aumento na quantidade de escolas secundárias, impulsionado pelas reivindicações dos movimentos populares num período de intensa urbanização e industrialização do Estado de São Paulo. A expansão se realizou sem a dotação orçamentária necessária (SPÓSITO 1992), redundando em precárias condições de trabalho nas classes improvisadas onde os docentes atuavam.

A expansão deu-se a despeito da resistência de intelectuais e políticos que entre outros argumentos, consideravam um “luxo” o gasto do Estado em escolas secundárias para o povo, uma vez que este nível de ensino, voltado para a formação das futuras elites, deveria manter-se sob a responsabilidade da iniciativa privada devidamente regulamentada pelo Estado. No entanto a expansão realizou-se, principalmente pela criação de secções anexas às escolas primárias. Funcionando no período noturno, os ginásios atendiam à população trabalhadora até então impedida de frequentar as escolas públicas por falta de vagas e a escola privada pela impossibilidade de financiar os estudos.

Conforme evidencia SPÓSITO (1992) a expansão das escolas secundárias nas décadas de 1950 e 1960, concretiza condições para a quebra da seletividade da escola pública por meio da pressão exercida pela população para que se ampliasse o atendimento. Posteriormente a LDB 5692/71 integra o antigo ginásio à escolaridade primária.

⁴ Pode-se ler no Livro de Inspeção (1945-1962), num registro feito por um inspetor em 01/10/1959: [...] Em vista do alto padrão de ensino e educação mantido por este tradicional Colégio estadual desde os tempos memoráveis em que era o único Ginásio do Estado de São Paulo, a inspeção federal [...].

⁵Sobre isso ver por exemplo SPÓSITO (1992).

Este período resulta numa ressignificação da função dos antigos ginásios, para os Colégios. Nos antigos ginásios, a reprovação ao contrário de negar, reafirmava a sua função pública que era a de selecionar e formar a futura elite dirigente.

Nos meados do século XX nota-se a mudança quanto à função pública que caberia a Escola, de seleção da futura elite dirigente para a formação da população em geral. Se antes ao professor competia explicar os conteúdos com maestria e ser exigente e rígido nas avaliações, agora caberia garantir a todos os alunos o aprendizado de conhecimentos considerados relevantes para sua formação. Nas pesquisas que temos realizado verifica-se nas práticas escolares a manutenção deste compromisso.

Esta mudança indica uma ruptura da cultura dos antigos ginásios e ao mesmo tempo a continuidade de determinados traços da cultura original nas práticas atuais. Quando docentes, dirigentes e professores foram colocados diante do aumento dos alunos atendidos, optaram pelo que tradicionalmente vinham fazendo, tornando mais ainda rígidas as exigências. Naquele momento histórico em que a população pressionava pela ampliação de vagas no ensino secundário, esta prática pode ter causado fissuras na função posta para o Colégio até então. Esta situação antecipava o processo de ampliação nas escolas públicas, do atendimento à população, que se realizou ao longo das décadas seguintes.

O que se observa é que no processo de constituição de suas práticas os sujeitos na escola pesquisada mantiveram ao longo do tempo como horizonte de possibilidades, a valorização do conhecimento transmitido pela escola por meio dos conteúdos das disciplinas e num determinado tempo de sua história, ampliaram a função pública da escola identificando-se com as lutas da população pela democratização do ensino de forma que para estes docentes o trabalho intelectual se realiza sob a perspectiva de garantir a apropriação dos conhecimentos à população⁶.

Este núcleo de valorização do conhecimento que caracteriza a cultura desta escola ao longo do tempo se realiza “à revelia” das tendências presentes nas atuais políticas educacionais inclusivas, que sugerem, como vimos, o esvaziamento da escola como lugar de conhecimento.

A tradição do antigo Colégio São Paulo pode ser resumida nos seguintes aspectos:

⁶ Vale ressaltar que nesse período, até os dias atuais houve uma mudança na composição do professorado, há 30 anos atrás constituída principalmente pela a classe média e atualmente pelas classes populares.

- 1- Seleção e formação da futura elite dirigente do estado e do país,
- 2- Ensino de alto padrão como pressuposto desta formação. O ensino de alto padrão tinha como base:
 - a) a valorização do conhecimento,
 - b) a valorização do professor;
 - c) a manutenção de relações formais e rigidamente disciplinadas, entre professores e alunos.

Sinteticamente o núcleo central da tradição escolar herdada do Colégio São Paulo, já transformada pelo processo de seleção realizada pelos sujeitos que fazem e fizeram a EESP, compõe-se de alguns elementos centrais, quais sejam:

- 1- A concepção de que a função principal da escola é a formação do cidadão,
- 2- O ensino de qualidade como pressuposto dessa formação. O ensino de qualidade tem como base:
 - a) a valorização do conhecimento,
 - b) a valorização do professor;
 - c) a manutenção de relações formais e disciplinadas, entre professores e alunos.

Ressalta-se também que as práticas escolares na EESP explicitam a ampliação da função pública da escola – de formadora da elite dirigente para a de formadora do homem comum, o povo, que constrói sua *sobrevivência diária* a despeito da elite dirigente – concomitante à incorporação do antigo ensino secundário ao primário. Relacionado a esse processo ocorreu a seleção dos aspectos que hoje formam o núcleo da tradição da EESP.

Vale ressaltar que não estamos desconsiderando com esta afirmação o conflito básico entre capital/trabalho e a impossibilidade da realização plena do bem comum no capitalismo. Mas consideramos fundamental “buscar entender o processo histórico de organização das escolas em nosso país, analisando como foi impregnado pela ideologia burguesa da dicotomia entre o público e o privado.” (LOMBARDI. 2005,p.95).

Não se trata, de verificar o quanto as políticas educacionais se realizam como bem público ou não uma vez que público e privado, no capitalismo não se realizam de forma dicotômica, nem no passado e nem no presente. Se no passado a escola pública cumpria uma função diretamente relacionada às necessidades da elite dirigente, realizando, portanto, interesses privados, na atualidade, da mesma forma interesses públicos e privados se amalgamam nas práticas que a escola é “estimulada” a

implementar por meio da legislação em vigor. Um exemplo disso são as parcerias e a gestão escolar participativa que deve ser compartilhada com a comunidade e ONG's num momento da história em que a sociedade civil é tratada como esfera fundamental para a adaptação dos cidadãos, destituídos da possibilidade de exercer a “cidadania liberal” já que se tornam clientes do Estado. Esta relação entre o Estado e a sociedade civil é mediada “por processos políticos gerenciais assentados na ciência profissionalizada e no mercado” (SILVA Jr. 2002:9).

É necessário explicitar que a escola pesquisada, a qual nos referimos é a escola moderna, produto histórico do estado moderno, cujas práticas são mediadas pelas relações sociais de produção, de modo mais ou menos direto, considerando as relações reificadas que ocorrem na esfera da circulação com base em um arcabouço jurídico a ela relacionado, que também articula a esfera educacional, principalmente a educação pública, de acordo com a ideologia da igualdade e dos “direitos do cidadão” numa sociedade “livre”. Dito de outra forma, o que se observa é que no âmbito das intencionalidades postas na legislação atual a escola moderna (“liberal e burguesa”) sofre constrangimentos, como se pode observar diante da constatação de que uma tradicional escola republicana, que institui as relações sociais no âmbito do estado brasileiro, mantém, com base na sua cultura, horizontes ampliados se comparado com o que esta posto na atual legislação.

O exame das práticas escolares na EESP mostrou que ao longo do tempo se modificou o núcleo comum da cultura da escola em função da exclusão e escolha dos significados que o compõem, como se refere WILLIANS (1979).

A tradição da EEESP nos traz uma conexão do presente com o passado. No seu núcleo comum, pode aparentemente nos levar a identificar a relação desta cultura com as políticas públicas postas ao antigo ginásio São Paulo e a atual EESP nos fazendo enxergar de imediato aquilo que se mantém, que se repete, que é o compromisso em oferecer um ensino de alto padrão (ou de qualidade, atualmente). Mas o exame das relações deste núcleo comum com a totalidade social-histórica mostra que ao longo do tempo, se modifica o núcleo comum em função da exclusão e escolha dos significados que o compõem, como se refere WILLIANS (1979).

Conclusão:

A relação entre a cultura escolar (desde que considerada historicamente) e as finalidades dos professores como intelectuais, individual ou coletivamente considerados, parece-nos fundamental para compreender a constituição histórica de sua

profissionalidade. Essa relação pressupõe continuidades e rupturas, uma vez que ela se realiza pelas apropriações e objetivações dos sujeitos, na instituição escolar.

Ainda que as mudanças em curso aparentemente imponham a objetivação de práticas alternativas, a compreensão de suas finalidades não se dá apenas pela análise da relação delas com o postulado nas políticas educacionais nem na relação com alguns fenômenos impostos por uma suposta condição de mudança inevitável – por exemplo a pós-modernidade.

Compreendemos que a prática dos docentes nas instituições escolares objetiva-se mediada pela cultura escolar e também pela história de vida e profissional dos sujeitos. Num cenário em que as pesquisas nas ciências sociais e particularmente na educação tendem a se tornar excessivamente pragmáticas e pouco críticas diante dos constrangimentos institucionais resultantes da crescente “mercadorização dos espaços públicos”, inclusive da pesquisa, consideramos fundamental reafirmar o referencial teórico do marxismo, especialmente para a compreensão da constituição atual da profissão docente.

O trabalho docente e a cultura escolar ocorrem inseridas nas relações sociais de produção. Constituem-se historicamente a medida em que sujeitos realizam alternativas. Nesse sentido, procuramos retomar o fundamento ontológico da profissão docente no trabalho em geral, motivo pelo qual consideramos também fundamentais investigações que se proponham a compreender a constituição profissional do professor nas escolas. Dito de outra forma, para “testar” o poder de as intencionalidades postas nas atuais políticas educacionais instituírem a realidade desejada, há que se considerar a constituição histórica dos processos sobre os quais pretendem atuar, no caso, as práticas profissionais.

È procurar compreender o princípio das possíveis mudanças. Ao contrário do que parece, as mudanças não são orientadas por uma visão de futuro baseada num presente abstrato – o postulado nas políticas neoliberais, ou condição pós-moderna – mas, sim, por teleologias historicamente constituídas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEPAL/OREALC. *Educacion y conocimiento: eje de la transformacion productiva com equidad*. Stiago de Chile:CEPAL..1992.

CHESNAIS, François. *A mundialização do Capital* . São Paulo: Xamã. 1996.

DURAN, Marília Claret Geraes. A organização do ciclo básico e a concepção de alfabetização: memórias. Em: PALMA FILHO, João Cardoso, ALVES, Maria Leila, DURAN, Marília Claret. *Ciclo Básico em São Paulo: Memórias da educação nos anos de 1980*. São Paulo: Xamã. 2003.

FREITAS, Helena C. L. de (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n80, p.137-168, set.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO/SEESP (s/d). Plano estadual de educação. Via www.educacao.sp.gov.br

LOMBARDI, José Claudinei. O público e o privado como categorias de análise da educação? Uma reflexão desde o marxismo. Em: LOMBARDI, José Claudinei, JACOMELI, Mara Regina M., SILVA, Tânia Mara T. (orgs.). *O Público e o privado na história da educação brasileira. Concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr, Unisal. 2005.

LUKÁCS, György. O Trabalho. In: *Per l'ontologia dell'essere sociale*. Trad. de Alberto Scarponi. Roma: Editori Riuniti. Tradução livre para o português de Ivo Tonet. 1981.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel. 2005

MÉSZÁROS, István. *Filosofia, ideologia e ciência social. Ensaio de negação e afirmação*. São Paulo: Ensaio. 1993.

NADAI, Elza. *O Ginásio do Estado em São Paulo: uma preocupação republicana (1889-1896)*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Faculdade de Educação, USP, 1987.

PERALVA, A.T. (1992). *Reinventando a escola. A luta dos professores públicos do Estado de São Paulo na transição democrática*. Tese de livre docência. Faculdade de Educação. São Paulo:USP.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artes médicas Sul, 1999.

SILVA JR., João dos Reis. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã. 2002.

SPÓSITO, Marília P. *O povo vai a escola. A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo:Loyola. 2ª edição. 1992.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien. 1990.

UNESCO. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990. Documento de referencia para la Conferencia Mundial sobre La Educación para todos. Jomtien. 1990.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In. FERNANDES, Celso Almuiña et. All. *Cultura y civilizaciones*. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. Valladolid: Secretariado de Publicaciones y Intercambio Científico, Universidad de Valladolid, p. 167-18. 1998.

WILLIAMS, R. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1979.

_____ *Cultura*. São Paulo: Paz e Terra. 2000.

Nuevos pasos en la Educación en ciudadanía y en participación desde el proceso de los Presupuestos Participativos con niñ@s, chavales/as y jóvenes de Sevilla.

*“Ella está en el horizonte – dice Fernando Bim –
Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos.
Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.
Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré.
¿Para qué sirve la utopía?
Para eso sirve: para caminar.”*

EDUARDO GALEANO

Entre la utopía y la incredulidad de las personas adultas: las palabras de l@s niñ@s, chavales/as y jóvenes chocan contra oídos de hormigón.

Es mucho suponer que los Presupuestos Participativos de Sevilla incorporen todos los supuestos participativos, aunque sí se nos da la oportunidad de experimentar otros modos de construir ciudadanía, desde nosotr@s mism@s, donde estamos invitadas las cuatro ciudadanías (la asociada, la no asociada, la técnica y la política).

Sin embargo, quedarían sin tener la repercusión social y estructural deseada si no consiguiésemos democratizar las estructuras económicas, culturales, ambientales, educativas y políticas, y esta oportunidad nos la brindan unos invitados de lujo, que con sus nuevos modos de ser, estar y hacer nos posibilitan encarar este nuevo reto que es la democracia participativa, por lo menos con el reconocimiento del estatuto de ciudadan@ de todas las personas que convivimos en la comunidad de nuestro centro educativo, la calle, la plaza, el barrio, el distrito o la ciudad.

Ell@s los grandes ausentes de todos y cada uno de los procesos participativos en nuestra ciudad, nos enseñan que la participación puede ser de otra manera, y que debe hacerse y cocinarse con otros ingredientes, l@s niñ@s, chavales/as y jóvenes protagonizan el gran cambio en los Presupuestos Participativos de Sevilla.

Al acercarnos a la ciudad como construcción urbana, política, social, cultural y medioambiental podemos establecer dos grandes niveles de análisis, el que se relaciona con los grandes planes generales

de ordenación urbana, de reforma interior, o de reconstrucción, que se realizan en estudios y oficinas de la administración o de arquitectos bien cualificados, y por otro lado, el nivel de lo cotidiano desde donde las personas humanizamos y damos vida a la ciudad, en todas las dimensiones que antes nombrábamos.

Podemos por tanto, establecer dos líneas de análisis entorno a la ciudad que nos hacen confluir en una acción integrada entre lo que se planifica y ejecuta, y las expectativas, intereses y necesidades de los ciudadanos.

En ocasiones estos análisis de corte más antropológico, educativo y psicológico no se implementan con las propuestas en el ordenamiento y planeamiento de la ciudad, de ahí que se produzcan conflictos entre lo que las personas sienten como necesario y lo que la realidad les presenta, originándose situaciones de violencia explícita, como por ejemplo: atropellos, inaccesibilidad, abandono de los espacios públicos, vandalismo..., o situaciones de violencia implícita, como por ejemplo: incomunicación, desencuentro intergeneracional, impacto paisajístico, desestructuración de la comunidad...

En todos estos procesos de auto-identificación del ciudadano con su medio más cercano, ya sea humano, construido o natural, juega un papel fundamental el proceso de construcción colectiva e individual, que se realiza en las aulas de los centros educativos, donde se forma a los ciudadanos. Desde donde se empiezan a generar los procesos de participación democrática que configuran a la persona con su estatus de ciudadano. En palabras de F. Tonucci los niños aprenden a participar participando, como personas de pleno derecho, tal y como se reconoce en la Convención de los derechos de la infancia (1989), artículos que van del 12 al 15, donde se reconoce el derecho de los/as niñas a ser consultados, escuchados, tenidos en cuenta y respetados por las autoridades locales e internacionales y la administración en general.

Por tanto la familia y la escuela juegan un papel fundamental y complementario, a la hora de reconstruir la ciudad, a la medida de las niñas, apoyando sus ideas, defendiéndolas ante las instituciones, promoviendo los cambios necesarios a nivel social e institucional para que puedan tener un espacio de participación.

Este diálogo intergeneracional entre niñ@s y adult@s posibilita una construcción intersubjetiva que mejora la calidad de vida en el medio urbano y la habitabilidad de los espacios de socialización e interacción, de modo que podemos llegar a la conclusión: “que esta propuesta de trabajo media en la relación padre o madre, hij@ y profesor/a-alumn@”. El medio urbano como contenido de esta propuesta de trabajo es suficientemente sugerente para generar procesos participativos en relación con el diálogo, la negociación, la mediación y el consenso.

Quizás resulte interesante aclarar qué entendemos por *participación*, pues es un término manoseado, desdibujado y manipulado por el sistema sociopolítico, que trata de descafeinarlo como se ha hecho con otros a lo largo y ancho de la historia, como: objeción de conciencia, desarrollo sostenible, voluntariado, feminismo, democracia, etc. *Se trata del proceso de socialización más importante que tiene cualquier persona en un sistema social, por el que se le reconoce el derecho a tomar decisiones en comunidad, entendiendo este proceso como dialógico, donde lo importante no son los resultados, sino los procesos.* En estos se produce una escucha activa, reflexión, contrastación, reformulación de lo pensado, puesta en común, diálogo, empatía, negociación, y toma de decisión, siempre rehuendo de las votaciones y de la aniquilación del pensamiento de las minorías. Puesto que la opción más correcta será aquella que enriquece a todos y todas, hombres y mujeres, niñ@s y adult@s, inmigrantes y lugareñ@s, jóvenes y personas mayores,... Se trata de un empoderamiento de la persona en su papel como ciudadano, donde los procesos colectivos emergen de las personas individualmente, por tanto la participación existe en función de una construcción personal en distintas esferas como son: la afectiva, la emocional, la autoestima, las habilidades sociales, la ética y la sociopolítico-ideológica.

Esta complementariedad y aportación de lo individual a lo colectivo, y viceversa, es consustancial a la propia existencia del ser humano, cuando se limita o cercena esta capacidad de construcción colectiva se genera una situación de violencia tal, que revierte en modo de conflicto sobre todos y cada uno de los miembros de la comunidad. Así, entendemos que la negación del niñ@ a participar en nuestra sociedad como ciudadan@ de pleno derecho, supone un efecto reversivo y subversivo contra el sistema de

opresión de la infancia, de modo que padres y madres, educadores/as y poderes públicos sufrimos posteriormente de forma directa la violencia de l@s jóvenes, la apatía y falta de compromiso, la competitividad, la sumisión, la falta de autonomía, la incapacidad para construir un proyecto individual y colectivo, la soledad y el abandono de las personas mayores, el suicidio, homicidio y alcoholismo de adolescentes y jóvenes, que posteriormente serán un@s infelices el resto de su existencia. En cierto modo, al cercenar sus potencialidades estamos eliminando toda posibilidad de transformar una sociedad que resulta injusta no sólo para ell@s sino para la mayoría de las personas adultas, ya que estamos agotando “las energías renovables de nuestro sistema bioenergético”.

Con nuestra maleta cargada de experiencias, de reflexiones, de aportaciones, de críticas y de todos aquellos sentimientos, emociones e ilusiones que hemos ido recogiendo durante nuestro camino en Presupuesto Participativo con niñ@s, chavales/as y jóvenes, nos planteamos nuevos pasos, nuevas estrategias para poder seguir construyendo espacios de participación.

En este proceso, como en todos, el paso del tiempo hace que vayamos aprendiendo y profundizando en cómo llevar a la práctica la finalidad del mismo, que en nuestro caso es dinamizar a la comunidad y l@s vecinos de los barrios de Sevilla para que l@s niñ@s, chavales/as y jóvenes como parte de ésta empiecen a tomar parte y participen en los Presupuestos Participativos de Sevilla. Si deseamos afianzar la democracia participativa se hace imprescindible de una perspectiva intergeneracional e intercultural que profundice en la cultura democrática de nuestras instituciones, desde la escuela, hasta la administración municipal, pasando por el tejido social, la familia y como espacio de socialización la propia calle.

Otra Sevilla es posible con la participación de l@s niñ@s, chavales/as y jóvenes.

Para ello nos basamos en diferentes fuentes metodológicas procedentes de la Pedagogía Ambiental, de la Animación Sociocultural, pero también y fundamentalmente en la metodología participativa propuesta por Cesar Muñoz. Desde las aportaciones de la metodología de una ética democrática que nos propone Dolores Limón 2002 reflexionamos el hecho de que *el espacio educativo*

debe convertirse en un espacio de “experiencia democrática”, donde el análisis y la reflexión dé lugar a una modificación de las enseñanzas meramente reproductiva, a fin de que los propios estudiantes elaboren el saber de forma autogestionada, aumentando de este modo las demandas específicas de aprendizaje. Por ello, al trabajar tanto en el aula como en el grupo motor el proceso de los Presupuestos Participativos estamos construyendo esos espacios de “experiencia democrática”.

Otra de las aportaciones que nos enriquecen desde la perspectiva ambiental es la idea de Novo, M (1997) de una *metodología interdisciplinar*, que según la autora, se nos aparece como la fórmula más apropiada para asociar diversos enfoques en la interpretación de realidades complejas como son los sistemas ambientales. En un proceso tan amplio como es la participación de niñ@s, chavales/as y jóvenes, unido con el proceso de participación de personas adultas, el salto hacia la interdisciplinariedad es evidente y por lo tanto imprescindible.

La metodología que Cesar Muñoz define mediante las pre-posiciones **DESDE/CON** nos invita a partir **desde** los deseos, los sueños, los sentimientos, las ilusiones y también los conflictos, los intereses y las necesidades de l@s niñ@s, chavales/as y jóvenes de Sevilla; **con** apoyo de técnic@s, polític@s, profesores/as y adult@s en general. Es fundamentalmente una apuesta por el co-protagonismo de quienes verdaderamente son los actores y las actrices de este proceso. Por ello, nos marcamos nuevos pasos para ir compartiendo ese protagonismo social con l@s niñ@s, chavales/as y jóvenes, que habitualmente hemos monopolizado l@s adult@s. Nosotr@s, l@s adult@s, **“el con”**, no podemos desaparecer de la historia, pero desde luego en este proceso, **“el desde”**, l@s niñ@s, chavales/as y jóvenes son l@s actores y actrices principales.

Estas estrategias metodológicas las hemos desarrollado a través de las siguientes propuestas:

- Cada barrio tiene su propia identidad y por ello el proceso sigue su ritmo en cada zona. Los grupos motores forman en el barrio grupos autogestionados desde los cuales se organizan y gestionan diferentes actuaciones relacionadas con el proceso de los Presupuestos Participativos.

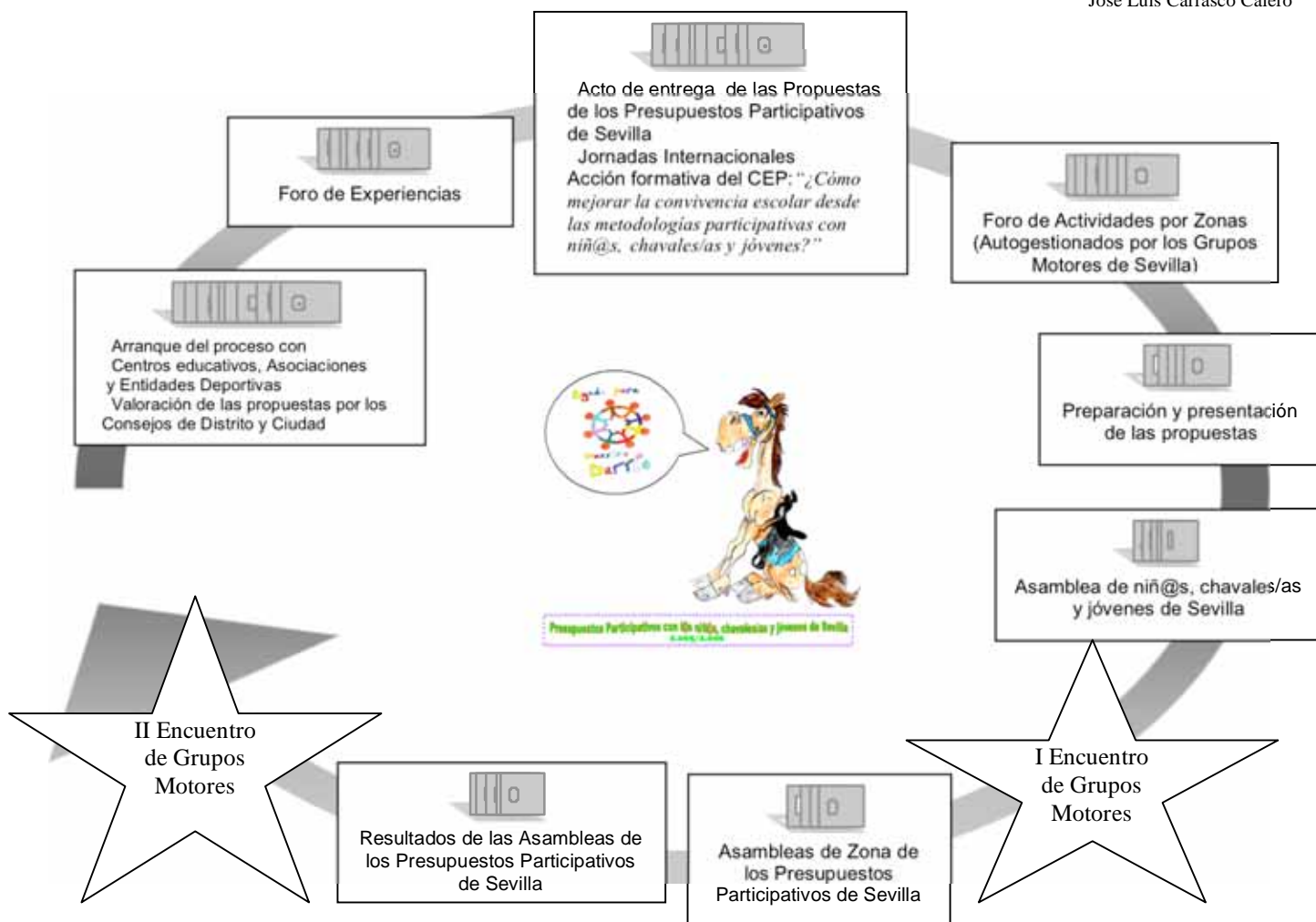
- No sólo eso, sino que además se consolidan como plataformas de participación, comunicación y creación en el barrio. En estos grupos vemos la posibilidad de crear espacios de participación según los intereses de cada uno de ellos. Podemos hablar de periódicos, grupos de baile...
- Visión intergeneracional del proceso. Tanto por parte de los grupos motores de adult@s, como de los grupos motores de niñ@s, chavales/as y jóvenes se ha visto la necesidad de crear espacios de convivencia y de intercambio entre ell@s.
- El foro de actividades, Febrero – Marzo, ¿has dicho fiesta?, como espacio lúdico en el barrio dinamizado este año con mayor protagonismo, por los grupos motores de cada zona, los cuales organizan actividades, talleres, actuaciones, concursos convivir en un día de fiesta. El carácter lúdico y festivo es uno de los centros de interés cultural del sur e intergeneracional que nos sirve como justificación de nuestro enfoque y motor para generar situaciones de encuentro, negociación, diálogo, socialización y construcción colectiva.
- Asambleas sectoriales “El Mercadillo de las propuestas del barrio”, Abril, como espacio de decisión de niñ@s, chavales/as y jóvenes. Este espacio también es organizado y gestionado por l@s niñ@s, chavales/as y jóvenes de los grupos motores.
- Encuentros entre personas de distintos lugares de la ciudad que participan a través de su centro educativo, asociación o grupos informales en los grupos motores, foros, asambleas, etc. Con un marcado carácter lúdico, el objetivo de intercambiar experiencias e ir consolidando la identidad entorno al proceso de participación a nivel de la ciudad.
- Acción formativa del CEP con 40 profesores/as sobre “¿Cómo mejorar la convivencia escolar desde las metodologías participativas con niñ@s, chavales/as y jóvenes?”. Desde donde intentaremos seguir aprendiendo cómo incluir las metodologías participativas dentro del aula, cómo dar la palabra, cómo ir asumiendo el protagonismo de l@s chavales/as, cómo trabajar de manera transversal los Presupuestos Participativos en las contenidos curriculares ...

Este protagonismo que l@s niñ@s, chavales/as y jóvenes asumen con tanta naturalidad les lleva no sólo a participar de manera activa en los Presupuestos Participativos de la ciudad, sino también a tener una visión crítica del barrio, de su realidad y a co-responsabilizarse con éste. De este modo van aprendiendo habilidades sociales y otras estrategias para afrontar posibles situaciones, de conflicto o no, que ocurren en la convivencia cotidiana de cada barrio.

Proceso de Dinamización de los Presupuestos Participativos con l@s niñ@s, chavales/as y jóvenes de Sevilla 2005/2006.

En este cronograma podemos ver los momentos del proceso de Presupuestos Participativos con niñ@s, chavales/as y jóvenes que tienen lugar durante 2005-2006.

Todos estos eventos tienen además un proceso de preparación, organización y co-gestión que se realiza fundamentalmente en las sesiones de los grupos motores de los barrios que se reúnen cada mes. Se han constituido 23 grupos motores en diferentes zonas de Sevilla desde donde l@s niñ@s, chavales/as y jóvenes dinamizan, reflexionan y participan en la realidad de sus barrios. Este proceso de dinamización es un proceso abierto y en el que siempre se incorporan personas nuevas. Otro de los apoyos importantes de la preparación, organización y co-gestión de estos momentos se realiza en los colegios, talleres, entrenamientos... donde profesores/as, maestr@s y educadores/as trabajan con l@s niñ@s, chavales/as y jóvenes en este proceso.




Implicaciones de este proceso en el sistema social y educativo.

Hemos pensado dividirlos en función de los contextos para que resulten más sencillas de interpretar, aún a riesgo de que puedan repetirse algunas de ellas.

🌈 **Ámbito educativo:** existe poca cultura participativa en los centros y en la propia comunidad educativa, sólo hay que observar la pérdida de poder de los consejos escolares, la baja participación de niñ@s, chavales/as y jóvenes, así como de sus padres y madres. La figura de representación del delegad@ pasa casi desapercibida, en el aula, suele ser ocupada por alguien en quien el maestr@s o profesor/a confía.

La democracia escolar brilla por su ausencia, en el período de la transición española a la democracia, después de 40 años de dictadura, no se imprimió un cambio de estructuras al sistema escolar que abriese espacios para la participación de niñ@s, chavales/as y jóvenes, de modo que se funciona mediante un sistema de democracia sustitutiva que relega a un segundo plano los intereses, necesidades, potencialidades y propuestas de l@s alumn@s, como si fuesen usuarios, clientes o ciudadan@s de segunda.

Existe la idea extendida de que los contenidos escolares, no tienen relación con la realidad social, y la vida cotidiana, sino que por el contrario encontramos un divorcio entre ambos, llegando la escuela a desvalorizar las experiencias y vivencias de l@s niñ@s, chavales/as y jóvenes, cuando no se utilizan como anécdota escolar.

 ***Ámbito político-institucional:*** existen algunas incertidumbres sobre el papel que deben jugar l@s niñ@s y chavales/as con su participación en los Presupuestos Participativos, ya que inicialmente el autorreglamento reconoce ésta a partir de los 16 años. Esta propuesta implica cambios organizativos, culturales y estructurales, como son:

- Reparto más justo, equilibrado y sustentable de responsabilidades y poderes, entre técnicos, políticos y ciudadan@s (padres, madres, niñ@s, chavales/as, jóvenes, personas mayores, pertenecientes o no a las mayorías o minorías culturales existentes).
- La co-gestión de lo público se realiza desde criterios éticos de redistribución de la riqueza, solidaridad, participación, sustentabilidad y colaboración.
- Fortalece las estructuras horizontales de co-gestión en la administración entre actores y actrices sociales.
- Revalorización de los saberes cotidianos que nos acercan al día a día, al conocimiento y experiencia de las personas que comparten las realidades sociales, haciendo más viables y eficientes las actuaciones que se hacen con la administración.

- Provoca la integración de una visión intergeneracional, intercultural y de género en las políticas públicas institucionales.

🌈 **Ámbito social:** existe una visión adultocéntrica que se convierte en el parámetro de construcción y organización de la vida pública, no siendo posible la participación de niños, chavales/as y jóvenes en ningún espacio de decisión ciudadana. Sin embargo, esta visión se hace más liviana y flexible en las relaciones con los adultos como padres y madres, que cuando se plantea con los técnicos o políticos. Está despertando interés y confianzas entre quienes están participando desde el año anterior en el proceso, por significar un avance en procesos de participación, y la posibilidad de que se sumen más personas a los grupos mototes y asambleas.

Sin embargo existe una visión paternalista que ningunea a un sector de población muy importante que por existir y ocupar un espacio social en nuestras calles, familias, mercado laboral, sistema de consumo, etc., tiene el derecho de ser tenido en cuenta.

Bibliografía:

- ❖ Limón, D. 2002. *“ECOCIUDADANÍA. Participar para la construir una sociedad sustentable”*. Diputación de Sevilla. Editorial IP. Sevilla.
- ❖ Miller, A. 2001. *“Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño”*. Barcelona. Ed. Tusquets.
- ❖ Miller, A. 1998. *“El saber proscrito”*. Barcelona. Ed. Tusquets.
- ❖ Martínez Bonafé, Á. 2002. *“Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro”* Sevilla. Ed. Cooperación Educativa Kikiriki.
- ❖ Muñoz, C. 2003. *“Vivir, educar: desde la seducción, el amor y la pasión”*. Barcelona. Ed. Centro de investigaciones pedagógicas de la infancia, la adolescencia y la juventud.
- ❖ Novo, M. y Lara, R. (coor).1997. *“El análisis Interdisciplinar de la Problemática Ambiental I”*. Madrid. Ed. Fundación Universidad-Empresa.

- ❖ Tonucci, F. 2002. *“Cuando los niños dicen ¡basta!”*. Madrid. Ed. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Trabajo Docente y Mercado. Trapicheando con el Conocimiento

JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES
DPTO. DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA (ESPAÑA)

Formar ciudadanos – desde una perspectiva Freireana- nora novelar

*“Necesitamos una educación para la decisión,
para la responsabilidad social y política”.*
Freire

Las relaciones entre la educación y la posibilidad de conformación de una ciudadanía democrática, constituye una de las temáticas centrales para la reflexión sobre *las posibilidades reales* que -en el contexto de los países latinoamericanos-, tiene la educación para impactar de manera significativa el proceso de conformación de una ciudadanía de carácter democrático. En este sentido, consideramos que el análisis sobre el papel de la educación en la construcción de sociedades democráticas, implica la necesidad de evidenciar *el carácter político de la educación y su impacto en la formación de ciudadanos y ciudadanas*, así como dar cuenta de algunos de los rasgos que deben estar presentes en ese proceso de formación de ciudadanos críticos, responsables y activos que buscan concretar una sociedad democrática, más justa y digna para todos¹.

Nuestras reflexiones están impregnadas tanto por las tesis de la Pedagogía histórico-crítica, como por *la mirada que sobre la educación* despliega muy especialmente en toda su obra, el eminente pedagogo brasilero Paulo Freire² y por ello, la educación que asociamos con la formación de ciudadanos, es una educación que, como se plantea en las tesis de la Pedagogía Crítica, es una *práctica social, política e ideológica*.

Varios son los aspectos que se han señalado para explicar *el carácter político de la educación*. Uno tiene que ver –como nos invita a hacerlo Freire- con el reconocimiento de la **condición del inacabamiento** de nosotros como seres humanos. Es en esa condición y en esa conciencia sobre esa condición, donde surgen diversos caminos a transitar y donde somos capaces de optar, de decidir. En la interacción con el medio, nuestras respuestas no se producen de forma automática y aunque están biológica y culturalmente condicionadas, no

están *determinadas* y esto abre una serie de posibilidades de acción o respuesta que constituyen *momentos de libertad* del individuo:

La raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su **naturaleza inacabada** y de la cual se volvió inconsciente. Inacabado y consciente de su inacabamiento histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión (Freire 1997c: 106) - (las negrillas son nuestras).

Definitivamente, somos capaces de transformar y transformar-nos y de allí emerge la capacidad protagónica, histórica y política del ser humano. La educación surge entonces apareada con el carácter histórico y político de los seres humanos, más aún cuando entendemos al educar, como construir futuro o como un *fecundar, o un dar a luz* en el sentido arendtiano. Es un actuar que va más allá del momento presente y exige -como dice Freire- que el educador *asuma en forma ética su sueño, que es político* (1997b:76). En efecto, la educación como proceso formativo contiene en sí misma tanto el poder de condicionar hacia determinadas formas de actuar, pensar y sentir como el de iluminar posibilidades de acción hacia un sentido u otro.

Otro de los aspectos a que alude la naturaleza política de la educación, es el referido a la *condición intrínsecamente política* de los seres humanos, idea que retoma de cierta manera la tesis de Aristóteles sobre el hombre como “*animal político*”. En este sentido, vemos la participación de los seres humanos en el espacio político como consustancial a la condición de ser *sujetos históricos y políticos*, condicionados, pero al mismo tiempo capaces de actuar y transformar sus propias condiciones de vida y su entorno, como *ciudadanos y ciudadanas*, lo que refiere a como lo expresa Blanquer (2000:71) un “estar en la política”, un “estar en la historia”.

En esta dimensión política de la sociedad subyace una lucha ideológica y por el poder, de la cual no están exentas las instancias educativas. En efecto, tanto en la teoría como en la práctica educativa, existe un sustrato ideológico que tiene que ver con relaciones de

poder y con la visión o modelo de sociedad y de ser humano que es promovida por tal o cual política o práctica educativa; en función de las cuales ejercerá un papel en la formación de ciudadanos orientados a mantener o por el contrario, a transformar, las relaciones de poder en un momento histórico dado y con ello consolidar o cambiar los espacios sociales en los cuales los sujetos están inmersos.

Ha de agregarse que el carácter político de la educación se expresa también en la asociación que históricamente se ha producido entre *educación* y *ciudadanía*. El reconocimiento de esa vinculación es lo que ha suscitado el impulso y el respaldo dado por los estados nacionales a la organización de los sistemas educativos a partir de mediados del siglo XIX y de forma preeminente en el siglo XX. Ellos han contribuido con la formación de la cultura e identidad nacional y del modo de relación entre los individuos y el poder político:

(la escuela) ella misma es uno de esos derechos: desde los alegatos ilustrados por la extensión de las luces frente a la superstición hasta la actual conversión de la escolarización universal en uno de los pilares del Estado social se da por supuesto que uno de los primeros derechos de los ciudadanos es el derecho a la educación. Por otra parte, **la escolarización exitosa se presenta asimismo como la condición sine qua non para el ejercicio de todos los derechos**, como se manifiesta en la continuidad de un discurso que va desde las esperanzas puestas por los ilustrados en educación como el mejor remedio contra la tiranía hasta las definiciones ampliadas de la alfabetización que ofrecen hoy los organismos internacionales, que incluyen aspectos como la capacidad de llevar una vida plena, de participar en la vida de la comunidad, etc.(Fernández Enguita, 2001:49) (las negrillas son nuestras)

En tanto práctica política e ideológica, son numerosas y de variado tenor las discusiones sobre las “posibilidades” reales que tiene la educación en la transformación social. Unos defienden la necesidad que ella forme para “la adaptación”, otros, su carácter de instrumento de cambio. Al respecto nos inclinamos con Freire a reafirmar “la politicidad” de la educación, en tanto *carácter irrenunciable de la práctica educativa* dirigida a contribuir con una transformación social de corte democrático, respetuosa de las libertades y de la pluralidad y orientada al desarrollo cultural y económico con justicia social.

Desde este reconocimiento de la dimensión histórico-política de la educación y de su papel en la formación de ciudadanía, abogamos por una formación orientada hacia el fortalecimiento de una sociedad donde prevalezca la **democracia**, una democracia que tiene que ver fundamentalmente, con el derecho “a ser diferentes”, que incremente la participación y el acceso a la toma de decisiones. Una democracia tal que -como nos advierte Freire-: “*no se trata de una democracia que hace más profundas las desigualdades*” ni de seguir los proyectos realizados de forma maniquea por el grupo político que detente el poder, sino que reclama la intervención de todos los grupos y clases sociales tanto en el diseño como en la concreción de un proyecto de sociedad donde los ideales de los Ilustrados sobre libertad, justicia, fraternidad, no sean despojados de su trascendental sentido sino que sean parte del vivir cotidiano de las personas.

En este sentido la educación que apoyamos en vinculación con la formación de ciudadanía exige planteamos en el proceso educativo, tres dimensiones fundamentales. Una que tiene que ver con su incidencia en la *capacidad de problematización*, otra con su *condición dialógica* y otra que asocia a la práctica educativa con un *modo de intervención en el mundo*

Por una educación problematizadora

Cuando nos referimos al carácter político de lo social y educativo, aludimos a una educación que estimule la *capacidad de problematización del mundo*, como la capacidad de cuestionar “lo dado”, de hacer un futuro que no está prefijado ni determinado. Se trata como nos dice Freire, de *vivir la historia como posibilidad*, de desarrollar la capacidad de escoger y decidir y sobre todo, rechazar posturas fatalistas que atan a los seres humanos a una historia demarcada e invariable.

Esta *educación problematizadora* propone la formación de “*ciudadanos críticos*”, sujetos cuyos conocimientos, moral, actitud y valores los preparan para la acción cívica, la vida pública, la conquista de una sociedad más democrática. La educación en el *sentido freireano*, es toma de conciencia, es *compromiso*, es *conciencia histórica* que propicia la formación de las personas para la lucha por el cambio, contra las situaciones opresivas o de corte autoritarista e incita a asumir riesgos para lograr una real democracia.

Esta educación sólo puede tener una significativa dimensión “liberadora” si ofrece a las comunidades y a sus integrantes, la reflexión sobre sí mismos, su tiempo y sus posibilidades. Se requiere para ello –como nos dice Freire- el desarrollo tanto de una *conciencia crítica*, que trascienda la *conciencia ingenua* con que abordamos en primera instancia la realidad como de una *capacidad creadora* a fin de poder intervenir y transformar el mundo. Para ejercer esta función histórico-política, la educación tiene que insistir en la formación como apunta Freire, de seres *creadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes, amorosos*, persistentes en el anhelo por transformar-se y superarse. Esta dimensión política de la educación en tanto que “problematizadora” se expresa en la práctica educativa, que refuerza y potencia la *capacidad crítica* de las personas, estimula una actitud que cuestiona la sumisión y que busca con “intencional curiosidad“ plantear-se el conocimiento de su situación social.

La educación problematizadora es una preparación de los ciudadanos que busca fortalecerlos en su capacidad y juicio crítico frente a las manipulaciones de cualquier signo político-ideológico y donde se privilegian los espacios para el debate y la discusión en torno a alternativas para los diferentes problemas de la sociedad. La acción del educador, que al optar lo hace en libertad, es crucial porque él también debe dejar en libertad de disentir, de elegir, de optar a los educandos.

Freire nos propone la tarea educativa de ir desde una *curiosidad ingenua* hacia una *curiosidad epistemológica* que incluye no sólo la razón y el pensamiento crítico sino también capacidades tales como la intuición, las emociones, la creatividad así como preguntarse y reflexionar sobre las propias certezas. En la práctica educativa en particular, ello también tendrá que ver con las formas en que se establecen las relaciones sociales en los espacios educativos y escolares; cómo se configuran las relaciones entre directivos, educadores, estudiantes, trabajadores de la institución educativa y la comunidad.

El diálogo - plataforma fundamental-

La naturaleza política y dialógica de la educación tal como se propone aquí está asociada a la reafirmación de la persona en una opción, que es crítica y al mismo tiempo como dice Freire, *amorosa, humilde y comunicativa*. Una opción que no se impone sino que se dialoga. Lo que proponen Freire y otros educadores críticos, es una educación fundamentada en el diálogo que debe servir de plataforma para formar hacia la responsabilidad social y política. Sin ese diálogo con participación y asunción sobre nuestra dimensión histórica no se entiende la educación y tampoco la ciudadanía. Este mismo espíritu lo encontramos en Jurjo Torres cuando señala:

En este sentido, la idea de una democracia dialogante, de convertir las aulas en espacios donde garanticemos de la mejor manera posible la libertad para expresar pensamientos y convicciones, es una buena idea de base de la que arrancar y un compromiso que asumir. (2001: 248)

La educación que se propone es una *educación “liberadora”*, donde como plantea Freire, se supere la contradicción educador vs. educando y todos se conviertan en educadores-educandos. Una educación que respete ante todo *el ser*, que propicie la conciencia de sí, la inserción crítica e histórica de los sujetos a través del diálogo horizontal, libre y de la acción solidaria en la transformación de sus condiciones de existencia;

La educación así concebida potencia a las personas para ejercer sus derechos como ciudadanos, cuando los fortalece como dice Freire *para que asuman su voz*, para que tengan participación, expresión y capacidad de decidir en diferentes instancias de poder. El diálogo en la praxis educativa así concebida no es un método, sino una práctica, y fundamentalmente constituye una postura y una actitud ante la vida y ante la educación, que parte de considerar al otro como “un legítimo otro”. Esta naturaleza *dialógica* de la educación implica considerar que mi pensamiento, explicación y acción en el mundo en tanto educador, educando o ciudadano, no están dissociados de la existencia de “*los otros*” sino que por el contrario, están en permanente interrelación con aquellos, en procesos de carácter eminentemente relacional.

En la formación de *la ciudadanía democrática* es necesario garantizar en el espacio educativo la expresión de su voz y la injerencia en los asuntos de la escuela, de padres, maestros y estudiantes. Cuando esto ocurre, como es el caso de aquellas escuelas donde los educadores han dinamizado social, cultural, y políticamente la comunidad, se produce una recuperación del sentido profundo de las escuelas como espacios públicos:

(se) recupera para las instituciones su verdadera razón de ser, la de espacios donde se aprende a ser ciudadanos y ciudadanas, a analizar informada y críticamente que esta ocurriendo en la sociedad, a crear disposiciones y actitudes positivas de colaboración y participación en la resolución de problemas colectivos” (Torres, J 2001: 245)

La actitud *dialógica* en la educación promovida por educadores y educadoras comprometidos con esta concepción de educación, se expresa en las condiciones de horizontalidad de la comunicación, de respeto por la autonomía propia y de los otros, en un espacio de lenguaje y relaciones donde nos encontramos como expresa Freire como seres históricos, cognoscentes, afectivos, que participamos en la co-construcción de los conocimientos, así como en una lectura crítica del mundo y de su transformación.

La educación como modo de intervención en el mundo

La educación *como forma de intervención en el mundo*, tiene para nosotros el sentido político que alude a una formación que anima a trabajar y luchar en las sociedades concretas en las cuales vivimos –en nuestro caso, las latinoamericanas- e ir en pos de un *sueño o utopía* como guía inspiradora lo cual –nos dice Freire- es un ***acto político***.

En este sentido, el carácter político de la educación también remite a la lucha permanente por *la humanización* -con la convicción freireana “*llena de alegría y esperanza*” de que el cambio es posible-, lucha en contra de la distorsión que representan todos los actos de deshumanización que ocurren en nuestras sociedades y que se expresan en las injusticias sociales, en el avasallamiento de los derechos de los ciudadanos, en los abusos de poder, en la intimidación y coacción de las libertades, o en la aplicación de políticas demagógico-populistas que no contribuyen realmente con la disminución de los grandes problemas sociales (hambre, salud, vivienda, ambiente, desempleo, entre muchos otros).

Esta concreción tiene que ver –entre muchos otros aspectos- con la generación de espacios y tiempos donde sea posible la elección, la pluralidad, el disenso, y la articulación de individuos y grupos para la acción social mancomunada. Requiere también que los educadores desarrollen una formación política que les ayude a reinventar las formas históricas para trabajar y perseguir los cambios propuestos. Así lo indica Freire cuando dice:

Una educación crítica nunca puede prescindir de la percepción lúcida el cambio que, incluso revela la presencia interviniente del ser humano en el mundo. También forma parte de esta percepción lúcida del cambio, la naturaleza política e ideológica de nuestra postura ante él (Freire, 2001:42)

La formación de la ciudadanía es preciso tenerlo en cuenta, no se da específicamente en el campo de lo propiamente “técnico” o “informativo”, sino en las formas –entre otras- en que se establecen las relaciones entre educadores y educandos, en los vínculos que se establecen entre las escuelas y las comunidades, en los procesos por el mejoramiento de la educación, por las condiciones de acceso de los niños y jóvenes a la escolaridad, incluso en las acciones realizadas a favor de las condiciones de trabajo de los educadores. Estas luchas

deben vincularse también con los esfuerzos que a diario se producen en la búsqueda de una sociedad más democrática, justa, humana. De lo que se trata es de una educación donde exista una formación en valores, no como consignas o como formación “moralizante”, sino como una práctica desarrollada por educadores y educandos que se exprese en patrones de comportamiento practicados en la cotidianidad.

La educación en este sentido, extiende su acción y se inmiscuye en la construcción social, y al mismo tiempo, es una intervención política y de formación y acción en relación con los otros. Es por ello que Freire afirma: “Lidiar con la ciudad, con la polis, no es una cuestión técnica sino, sobre todo política. Como político y educador progresista, continuaré mi lucha de esclarecimiento de los quehaceres públicos (...)”. (Freire, 2001: 52)

Hacer explícitas estas consideraciones en la labor formativa tanto de educadores como de los demás participantes en el proceso educativo constituye un polo de orientación fundamental para no errar los caminos que nos pueden distraer y enrumbar –como de hecho ha ocurrido- hacia unas pseudo-democracias donde no sólo no se avanza en la práctica de la libertad, pluralismo, justicia sino que por el contrario se agudizan las condiciones de depauperación social, económica y cultural ya presentes en nuestras realidades y/o se incrementan las formas diversas de autoritarismo y corrupción que inundan nuestro acontecer diario.

A manera de reflexión final y en función de lo expuesto hasta ahora, podemos resaltar que en el caso del contexto latinoamericano y venezolano que nos ocupa, *las relaciones entre educación, política y ciudadanía* son relaciones altamente complejas, influenciadas por el juego histórico-político de relaciones de poder y repletas de una historia de contradicciones, de avances y retrocesos, que hacen de la educación para la ciudadanía, un notable desafío. Por ello una educación *problematizadora*, dialógica y considerada en tanto práctica no sólo gnoseológica, sino como *modo de intervención en el mundo*, exige una actuación educativo-política que implica no sólo un compromiso con la defensa de la libertad y de la justicia, sino

también con la promoción de aquellos *sueños y proyectos* que apoyen la concreción de una sociedad libre, justa, pluralista, de inclusión, participativa y digna. Estas tareas las consideramos- junto con Freire- *un deber democrático irrenunciable*.

Notas

¹ Es importante aclarar, que este artículo tiene un carácter fundamentalmente conceptual y de aporte teórico-metodológico, a pesar de que en él se hacen referencias al contexto social latinoamericano y venezolano. Es oportuno indicar que esa referencia es principalmente de carácter motivacional, ya que no se tiene como propósito –al menos en esta ocasión- el análisis concreto de la situación social-educativa de esos contextos. Ello nos permite además hacer el alerta, que ni las reflexiones y afirmaciones expuestas en el mismo, ni las menciones hechas sobre el pensamiento de Freire al respecto, aluden o pretenden ser expresión conceptual de la educación o de la forma de gestión política desarrolladas por el gobierno actualmente de turno, a pesar de las similitudes que pudieran encontrarse en algunos vocablos, categorizaciones e ideas expuestas en este artículo.

² Con orgullo latinoamericano podemos afirmar que el pensamiento de Freire ha constituido campo generoso para la profusión de conceptualizaciones y prácticas educativas que inspiradas en su obra se han esparcido no sólo por el territorio brasilero y los países sudamericanos sino que ha traspasado los límites continentales. Su preocupación por la formación de ciudadanos se revela de manera explícita o sutil, según el caso. Es explícita cuando en su discurso sobre Alfabetización y Ciudadanía (1993) se refiere al ciudadano como “*individuo en el gozo de los derechos y el derecho a tener deberes de ciudadano*” (p. 95) y propone la reflexión sobre cuáles son los límites de la educación como *práctica capaz de generar en los educandos la responsabilidad de asumir o no la ciudadanía*. De manera más sutil y no por ello menos potente y fructífera se revela en los títulos y contenido de sus libros: Educación como práctica de la libertad, Política y Educación, Pedagogía de la Autonomía. La aspiración de Freire por la formación de las personas como seres políticos, históricos, constructores de su mundo atraviesa su obra de manera reiterativa.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, Fernando** (1997): *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Edit. Paidós.
- Blanquer, Jean Michel** (2000): “La ciudadanía, o el estar en política” en: *Ciudadanía y ser ciudadano* (pp 71-80). Caracas: Instituto de Altos Estudios de América Latina –USB y Embajada de Francia.
- Fernández Enguita, Mario** (2001) : *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Edit Morata.
- Freire, Paulo** (2001) : *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Editorial Morata.
- _____ (1997c): *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores..
- _____ (1997b): *Política y Educación*. México: Siglo XXI Editores.
- _____ (1997a): *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- _____ (1993): “Alfabetización y ciudadanía” en: *Educación Popular. Crisis y Perspectivas*. (pp. 95-104). Argentina: Edit. Miño y Dávila.
- _____ (1976): *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Torres, Jurjo** (2001) : *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Editorial Morata

Uma experiência de política de descentralização financeira em escola pública “Cabana” no Brasil.

Dr^a Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos – e-mail: tefam@ufpa.br¹

Trata-se de resultados de pesquisa realizada no período de junho de 2003 a dezembro de 2005, financiada parcialmente pelo CNPq, num recorte amostral de uma unidade escolar de ensino fundamental da rede municipal de Belém, cuja metodologia privilegiou a análise qualitativa, com aplicação de entrevistas semi-estruturadas, questionário e observação não participante, aos componentes do Conselho Escolar (fórum coletivo de decisão). Com base nos dados coletados, destacaremos alguns pontos importantes, para situar o processo de democratização da gestão escolar, um dos pilares centrais da criação do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a partir de cinco eixos essenciais ao processo de tomada de decisão sobre a aplicação dos recursos advindos desse Programa: participação, autonomia, eleições diretas, transparência e grau de informação dos sujeitos envolvidos com o PDDE.

Nos documentos oficiais² do PDDE, a autonomia é incentivada para que as Unidades Escolares possam definir seus rumos, a partir da criação de Colegiados multipartites, que podem ser em forma de Associação de Pais e Mestres, Caixa Escolar e Conselhos Escolares (CE), como Organizações Sociais - OS (CE no caso), estabelecendo uma nova relação entre Estado e Sociedade, quanto à oferta dos serviços sociais, especialmente, numa espécie de parceria, onde o Estado assume o compromisso de financiar os serviços e as OS o executam, tudo em nome da modernização do aparelho estatal, num processo de descentralização financeira e administrativa.

Aliás, entende-se o processo de descentralização e autonomia como estratégia política e administrativa para atender aos interesses do Estado, afinados com as

¹ Bolsista de Pós-doutoramento da CAPES/MEC – Brasil na Universidade de Aveiro - Portugal.

² BRASIL, MEC. Secretaria de Ensino Fundamental. Dinheiro Direto na Escola: Como utilizar os recursos. Brasília: Fundescola/FNDE, 1999; BRASIL. Informativo n° 1 de 2003 e outros.

tendências e orientações internacionais, via UNESCO, Comissão Econômica Para América Latina e Caribe e outros. Tal transferência de poder, longe de representar uma conquista dos movimentos organizados da sociedade civil, sobretudo dos professores (já que a luta é antiga em tal direção) significa uma definição necessária para que o Estado possa concretizar uma gestão escolar, dentro dos padrões preconizados nas Reformas dos anos 1990, que não admitem uma gestão centralizada.

COSTA (2003, p. 32) ao analisar uma experiência de projeto educativo de três escolas em determinado local de Portugal, evidencia que:

[...] em nome da eficácia e da qualidade (e reconhecendo a incapacidade da gestão centralizada) vai transferir para a periferia, para o local, para os actores, espaços significativos das suas competências anteriores

No caso específico dos serviços de educação ofertados pela escola, esta também passa a ser a lógica que orienta a oferta dos serviços educacionais (delegação de funções, do MEC – Ministério da Educação às Unidades Executoras - UEx, com recursos públicos) por meio de uma parceria estabelecida entre Estado e Sociedade. Nessa direção,

A operacionalização do programa [PDDE] tem por base o **princípio da parceria**, envolvendo as três esferas de governo (federal, municipal e estadual) e, sobretudo, a **participação ativa da comunidade escolar**, por meio de organizações representativas, chamadas Unidades Executoras (UEx) (BRASIL, 2004e, p. 1, grifo nosso).

Neste sentido, a autonomia proposta no PDDE parece não se restringir a garantir direitos às UEXs sobre os recursos da escola, mas também para que esta assuma novas obrigações com as parcerias.

A Unidade Executora é uma entidade jurídica de direito privado, ela possui autonomia para exercer direitos e contrair obrigações com os recursos recebidos de órgãos governamentais, de entidades públicas e privadas, doações e outros. (BRASIL, 1995 ou 1996a, p. 9).

A participação está fortemente vinculada ao princípio constitucional da “gestão democrática” expressa na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seus artigos 14 e 15 e as medidas incorporadas nas escolas atuam em tal direção como os colegiados que antes mesmo da implantação do PDDE, nas Escolas da amostra já havia Conselhos Escolares funcionando, com caráter deliberativo, desde 1991, ainda que numa configuração diferente de hoje, de Unidade Executora, de direito privado.

No tocante à participação no processo de tomada de decisão sobre a gestão e aplicação dos recursos financeiros da Escola, especialmente do PDDE, observa-se pelos depoimentos dos entrevistados na escola da amostra, que parece ocorrer discussões ampliadas sobre o uso de tais verbas, bem como em sua captação, evidenciando transparência no processo decisório interno. Aliás tais discussões já há muito vem sendo incentivadas na rede municipal, a partir dos princípios do Projeto “Escola Cabana”

Os depoimentos de um modo geral têm interesse em demonstrar que os sujeitos escolares participam da tomada de decisão e que estão comprometidos com a melhoria da Escola. Apesar disso, nossas observações não constataram a presença de todos os conselheiros nas reuniões, sobretudo percebemos a ausência dos professores, sendo justificado por parte da presidência do CE, que tal ausência se prende a enorme dificuldade em conciliar os horários das reuniões com suas atividades noutras unidades.

Entretanto, quando da chegada da verba do PDDE, a presença foi total, e as discussões se prolongaram bastante, para além do expediente normal e constatamos que realmente as decisões são coletivas, sendo os conselheiros respeitados, apesar de que a

mãe pareceu pouco entender do assunto financeiro, mas apresentando suas prioridades para os recursos.

De modo geral, todos os entrevistados reconhecem a fundamentalidade do Programa, criticam as exigências para sua operacionalização, especialmente o atraso no repasse dos recursos, que vem aumentando, segundo suas avaliações, ainda mais o trabalho dos conselheiros para operacionalizar tudo em tempo mínimo e até apresentando sugestões, como ampliação da verba para o ensino médio, liberação em tempo adequado para dar condições de exequibilidade e otimização desses recursos.

A implantação do PDDE se efetivou de forma coletiva e transparente com os segmentos educacionais já que coincidiu com a implantação de uma nova concepção de educação implementada a partir de 1997, com a eleição de um professor e ex-parlamentar do Partido dos Trabalhadores para a Prefeitura de Belém. No período de oito anos, a política educacional ancorou-se em programa de gestão definido como “Governo do Povo” que entre outras ações, implementou mediante fóruns de discussão o Projeto Pedagógico denominado “Escola Cabana”.

De acordo com a Lei Orgânica do Município em seu Art. 214, cabe às escolas a organização de Conselhos Escolares que deverão exercer funções normativas, fiscalizadoras, deliberativas e consultivas em articulação com o Conselho Municipal de Educação. O Conselho Escolar teve parte de suas regras modificadas pela I Conferência Municipal de Educação (1998) que foram posteriormente regulamentadas pela Resolução nº 006/2001 do CME. Uma delas, a composição que passou a ser paritária sendo 50% de representantes e funcionários da rede municipal de educação (coordenadores pedagógicos, professores, agentes operacionais e administrativos) e 50% de usuários (alunos com idade a partir de 12 anos, pais e/ ou responsáveis por alunos da escola e comunidade organizada. A novidade também foi a inclusão da

comunidade, que antes não tinha assento no Conselho). A composição do Conselho foi definida em no mínimo 07 e no máximo 19 membros que são eleitos por seus pares. O diretor da escola, que antes exercia a função de secretário do Conselho, mas não tinha direito a voto, passa a ser membro nato, mas não pode assumir cargo executivo embora lhe seja preservado o direito de voto. Foram conquistas gradativas na direção da democratização da gestão escolar.

A configuração democrática do Conselho escolar adotado pela rede é fruto das lutas dos educadores desde a década de 80, quando por meio de suas organizações, os educadores fizeram aprovar na Assembléia Legislativa a Lei nº 06/91, que regulamentava a criação de Conselhos Escolares em todo o Estado. Mas essa não tem sido uma tarefa fácil de se consolidar.

Em relação à eleição dos diretores, a I Conferência Municipal de Educação (1998) deliberou que o processo eleitoral deveria a partir de então, ser coordenado pelo Conselho Escolar e que poderiam concorrer ao pleito qualquer profissional da educação e não mais exclusivamente o administrador escolar.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi implantado na rede municipal de ensino em Belém dois anos após a criação pelo governo federal, ou seja, só em 1997. Denominou-se inicialmente Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), conforme Resolução nº 12/95.

A partir de 1998, os recursos do PDDE são descentralizados para as escolas por meio de seus respectivos Conselhos Escolares, então transformados em Unidades Executoras. Mas esse processo foi precedido pelas reuniões e cursos de formação já antes existentes por conta das discussões que já se desenrolavam desde 1991 com a aprovação da Lei nº 06/91, que regulamentava a criação de Conselhos Escolares em todo o Estado. (SANTOS, 2005).

No processo de implantação do PDDE nas escolas do município de Belém foram definidos os mesmos critérios de funcionamento e gestão das demais escolas do país adotando-se a regulamentação definida pelo MEC/FNDE, já que o município não dispõe de uma legislação própria para o PDDE, embora adote o procedimento de pagamento de despesas em regime de adiantamento de forma legal desde 1993, pela Lei 7.627 de 20 de maio daquele ano, modificada pela Lei nº 8.078/2001, fundamentada na Lei Complementar Federal nº 101 de 4 de maio de 2000, que guarda alguma semelhança com o PDDE.

A escola define o seu plano de aplicação por meio do Conselho Escolar, cuja dinâmica de funcionamento baseia-se em reuniões ordinárias mensais – convocadas pelo(a) coordenador(a) do Conselho – e extraordinária e eventuais, convocadas pelo coordenador ou por pelo menos 1/3 de seus membros. O Conselho Escolar opera com dinheiro sob duas rubricas: Custeio e Capital.

Além disso, os CEs, como se sabe, passaram a ser exigência para as escolas interessadas em receber diretamente os recursos do PDDE como já mencionamos anteriormente, pois o Programa prescreve que seja formada na escola uma Unidade Executora - UEx, para que os recursos possam ser repassados pelo FNDE/MEC, as quais podem ser em forma de Associação de Pais e Mestres (APM'S) ou similar. No caso do Estado do Pará, a UEx é o CE, responsável para o recebimento do recurso do PDDE, PDE e outros. Estes Conselhos Escolares já existiam em alguns estabelecimentos de ensino, mas foram regularmente implantados em 1996 na rede Municipal de Ensino e somente a partir do ano seguinte (1997) passaram a constituírem-se como Unidades Executoras com personalidade jurídica, de direito privado. Isto para nós representa um complicador, porque um órgão de participação política do sujeitos

escolares é transformado em Organização social, com poderes até para captar recursos de qualquer fonte e se responsabilizar pela manutenção da Unidade Escolar.

Há um único Regulamento para os CEs para toda a rede municipal, que define sua composição, objetivos, procedimentos para escolha de seus membros, por meio de eleições diretas, e elaboração de um Regimento Interno, para nortear suas ações, que são compostos por representantes de todas as categorias funcionais da Escola, além de Pais de Alunos e representante da comunidade, que têm poder de decisão sobre a parte pedagógica, administrativa, financeira e política, que ajudará a administrar a Unidade Escolar. Esta transformação dos CE foi objeto de ação judicial por parte do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública no Pará – SINTEPP, que questionavam a nova configuração dada aos colegiados, além de sua padronização para toda rede.

Mesmo com os avanços expressivos alcançados, ainda persistem alguns problemas nesses colegiados, como: i) nem sempre uma participação desejável de todos os seus membros nas reuniões; ii) não regularidade de reuniões, como preconiza seu Regimento; iii) pouco entendimento sobre o papel do CE, sobretudo dos pais; iv) dificuldades de alguns diretores lidarem com divergências surgidas em relação as suas decisões; v) o reconhecimento por parte da dirigente do CE da falta de regularidade nas reuniões, dentre outras.

Uma questão de fundo para a equipe de pesquisa é a obrigação imposta aos sistemas para a transformação dos Conselhos em Unidades executoras de direito privado, como uma organização social, com competência para arrecadar recursos, dependendo dos interesses e vontades particulares de cada UEX, o que representa uma perigo à gratuidade da educação escolar, como direito básico constitucional, além da abertura para que tais unidades executoras possam captar recurso de qualquer fonte, sem

que haja um controle sobre isso, o que pode levar a mais casos de corrupção e toda sorte de desvio de recursos, bastando que os representantes não participem e que tenham uma participação passiva, como se tem visto na maioria de nossas escolas.

O PDDE foi implantado na Escola da rede municipal da amostra, em 1999, sendo muito bem recebido, e no princípio houve muitas dificuldades, mas a Secretaria de Educação do Município de Belém orientou as Escolas e sempre havia técnicos disponíveis para explicar seu funcionamento, segundo a presidente do Conselho, diretora da Escola. Geralmente quem participa mais na prestação de contas são professores que entendem das contas e ajudam a Escola. As prioridades são estabelecidas em reuniões sistemáticas do CE, todos indicam suas prioridades: desde alunos até pessoal de apoio.

As entrevistas e observações que revelam que na Escola, há uma primeira reunião para decidir onde aplicar a verba do PDDE que em geral ocorre no período que antecede à chegada do recurso, pois é avisado para cada representante do CE procurar verificar as prioridades junto às categorias que representam, para que num período posterior, com a chegada da verba, essas necessidades já tenham sido, pelo menos, pensadas e discutidas com as categorias, uma vez que se dispõe de um determinado tempo para gastar esta verba, e os conselheiros, em geral, não possuem tempo disponível para dedicar-se à execução de tais tarefas, devido ao excesso de atividades desenvolvidas e o tempo exíguo de operacionalização do Programa e sua prestação de contas.

É válido ressaltarmos que os recursos do PDDE direcionados para cada escola, ficam sob a responsabilidade dos CEs, mas são o presidente e o tesoureiro, que mais trabalham, porque são eles que devem movimentar a conta bancária da unidade executora e fazerem as licitações. Quando a verba chega na conta, os representantes do CE são convocados

novamente para uma reunião, em que eles apresentam suas prioridades, e dentre elas são escolhidas aquelas mais viáveis ao valor estabelecido para Custeio e Capital.(Técnico da SEMEC)

A maioria dos conselheiros considera que a Escola melhorou a partir do PDDE, mas quando tentam explicar só se referem aos meios, como aquisição de bens, só a direção tratou das relações de poder e da necessidade da maior integração entre as duas unidades. A Tesoureira tocou na questão crucial da categoria que é o baixo salário dos professores e, particularmente sobre a demora na liberação dos recursos do PDDE, que é uma questão recorrente nos depoimentos até da unidade estadual e dos próprios agentes do sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações e análises dos dados da pesquisa nos oferecem condições para dizer que de um modo geral, prevaleceu o posicionamento por parte da rede municipal de Belém, de que as decisões são da UEX, com o apoio do Conselho Municipal de Educação, resguardada a autonomia do colegiado escolar; contraditoriamente a implantação do PDDE ajudou a diminuir a participação mais regular dos conselheiros pelo excesso de atribuições a eles confiadas, porque já havia processos de democratização da gestão, em curso; melhorou as condições de equipamentos de uso coletivo; boa parte dos entrevistados evidenciou a pouca autonomia dos sujeitos escolares para definição das prioridades de aplicação dos recursos, em função das normas do Programa. Ainda que haja algumas críticas, a imagem do Programa para o Sistema e para a Escola e/ou UEX é positiva de um modo geral. Há eleições diretas para diretor escolar e um crescimento ascendente da participação dos sujeitos nas decisões substanciais sobre as políticas educacionais da Escola, embora com dificuldades.

A gestão democrática do PDDE, nas orientações do FNDE se restringe aos limites jurídicos da democracia, pela qual todos têm direito e dever de participar, num

sentido de colaboração harmônica nas parcerias, de ajuda, de solidariedade de responsabilidade social despolitizada, como convém ao sistema, para resolver os problemas da educação escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL – Resolução nº 003/2003 – FNDE/MEC. Dispõe sobre os critérios e as formas de transferência e de prestação de contas dos recursos destinados à execução do PDDE e dá outras providências.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil - 1988**. Caio Tácito. Texto Constitucional com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 43/04 e Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia. Centro de Estudos Estratégicos, Coleção Constituições Brasileiras, Vol. VII, 2004.

BRASIL, Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424/96, no âmbito federal e determina outras providências. Publicada no **D.O.U.**, de 27/06/1997.

BRASIL, Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os Art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Publicada no **D.O.U** 179, de 13/09/1996.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20.12.1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Publicada no **D.O.U.** nº 48, 23/12/96.

BRASIL, Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Publicada no **D.O.U** 250, de 26/12/1996.

BRASIL, Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola e dá outras providências. Publicada no **D.O.U** de 15/12/98.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo Escolar de 1997 a 2004. Brasília, DF: INEP. Disponível em: www.inep.gov.br.

BRASIL. MEC. Resolução CD/FNDE Nº 08, de 08 de março de 2000.

BRASIL, MEC. Resolução nº 12/95 – FNDE/MEC. 1995.

COSTA, Jorge Adelino. O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas. 2ª ed. Aveiro- Portugal: Universidade, 2003.

SANTOS, T.F.Monteiro dos.Os colegiados escolares no contexto da democratização da gestão.Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. ANPAE: Rio de Janeiro, v 20, n. 2 , 2005 p. 116-136

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BELÉM - SEMEC – Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular. Caderno nº 1, Belém, Outubro de 1999.

“Un proceso de concientización para la acción educativa”

Nancy Leticia Hernández Reyes
nancy@humanidades.unach.mx

RESUMEN:

El texto trata el problema sobre de la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, como un hecho específico y trascendental para la conformación de una visión distinta de la educación que se imparte en las escuelas de enseñanza básica. Procesos educativos en donde lo fundamental es la participación de los sujetos, la comunicación y la construcción de utopías (como escenarios posibles basados en la realidad actual) que nos permitan avanzar hacia instituciones educativas más abiertas y más democráticas.

“El educador progresista y el conservador, necesitan actuar con coherencia: el primero en su sueño de transformación del mundo, el segundo, con su proyecto alienante de inmovilización de la historia; el progresista, inmerso críticamente en formas de acción y en políticas pedagógicas coherentes con la comprensión de la historia como posibilidad; el conservador, autoritario, acrítico, de derecha o de izquierda, sin esperanza y carente de sueños, perdiéndose, sin muchas oportunidades de encontrarse, en una concepción determinista de la historia”

Paulo Freire: 2001,127

Los nacimientos significan la renovación constante del mundo (Arendt,1996), la resignificación de los artilugios que ha creado el hombre para sobrevivir y convivir socialmente, lo cual ha significado la construcción subjetiva del mundo a través de la comunicación de los seres humanos. En este proceso vital se requiere de la dignidad humana entendida como la forma en que cada persona construye su conciencia de sí mismo; la *dignidad humana en estricto sentido moral y legal está ligada a esta simetría de las relaciones, (...) no es una propiedad que ‘se posea’ por naturaleza sino que, más bien, destaca aquella ‘inviolabilidad’ que únicamente tiene algún significado en las relaciones interpersonales de reconocimiento recíproco, en el trato que las personas mantienen entre ellas* (Habermas,2002:21). ¿Qué sucede cuando esta dignidad se corrompe? ¿Qué pasa cuando uno de los elementos del circuito rompe con el proceso

de la comunicación? Cuando se pretende imponer al otro una forma de pensar, de ser y de sentir, se atenta contra la oportunidad que tenemos todos los seres humanos de *ser*, de expresarnos, de constituirnos en nuestra relación con el mundo y con los demás seres humanos (Freire,1988).

La construcción histórica del mundo artificial y de la realidad, muestran cómo los humanos tenemos capacidades distintas a las de los animales; dichas capacidades nos permiten crear significados y crear y recrear nuestro espacio vital, posicionándonos de acuerdo a configuraciones sociales, económicas y políticas que forman parte del entramado cultural al que pertenecemos. Este entramado cultural se ha conformado tanto como hemos sido capaces de comunicarnos, de establecer relaciones, a través de la política, a través de acuerdos y desacuerdos.

En el proceso de construcción cultural se han conformado sociedades muy diferenciadas, es decir, grupos sociales con muy distintas concepciones y visiones del mundo, todas ellas válidas, pero situadas en distintos niveles de toma de conciencia; es decir, los grupos humanos en su afán de entender el mundo que los rodea han conformado explicaciones sobre ese mismo mundo; según Freire, “hay distintos niveles de conciencia. Un nivel mágico, así como un nivel, donde el hecho objetivado, no llega a ser aprehendido en su complejidad” (1973:88); lo que permite tener una visión más crítica del mundo es a través de la concientización; colocando el hecho en un *sistema de relaciones dentro de la totalidad en que se da (y) superándose a sí misma, profundizándose, se transforma en concientización* (1973:88). Tales visiones son imposibles de re-diseñarse sin la comunicación entre los diferentes grupos. Sin embargo, el proceso de comunicación entre grupos de distintas sociedades nunca había sido tan acelerado, ni tan inmediato como lo es ahora con el avance tecnológico y la acción de los medios masivos y la internet, lo que ha significado un intercambio cultural más amplio pero no por ello, asumido crítica o conscientemente.

Cada cambio en la estructura del entramado de relaciones culturales, modifica de una u otra manera la trama institucional en la que se afianzan todas esas relaciones. Es decir, los seres

humanos somos agentes organizantes de la sociedad en la que nos desenvolvemos y en la que, como sujetos, tenemos un lugar reconocido (Beltrán,2000); sin embargo, un amplio grupo de hombres y mujeres se encuentran en situación *oprimida* (Freire, 1988), es decir, no son concientes de su capacidad histórica, y asumen la realidad que se les presenta y se les impone como una situación dada, como algo previamente establecido y donde ellos no tienen ninguna posibilidad de cambiar; únicamente asumiendo esa realidad y tratando de obtener logros a través de los medios, también establecidos, como única forma de aspirar a mejores condiciones de vida.

¿Qué papel juega la educación en esta aceptación, o no, de la realidad como dada, o en palabras de Freire, de la historia como determinación y no como posibilidad? De acuerdo con Ángel Pérez Gómez (1998), la educación que sólo se limita a la transmisión de una visión del mundo, a la memorización de contenidos y a la reproducción de roles sociales, sólo puede llamarse socialización. Para Freire (1988), este tipo de educación se denomina *bancaria*, donde los sujetos a los que va dirigida la educación no son sino objetos de un proyecto educativo que pretende mantener las estructuras estables, que se opone a la construcción histórica conjunta, limitando la posibilidad, a una gran mayoría de personas, de *ser más*. Y *ser más* significa tomar conciencia del papel que tiene cada uno en la construcción de su estar en el mundo y más aún, de su estar con el mundo.

Una educación deshumanizante que pretende la permanencia estática de los valores establecidos y de un conocimiento, también estático, que entra en contradicción con el ser humano que *está siendo*, que es presente continuo y que se está conformando permanentemente y cuyo conocimiento, está en permanente constitución también. (Freire, 1973)

La educación por lo tanto, va a ser aquella que permita al ser humano constituirse como tal, que le permita entender la historia como posibilidad y sobre todo buscando; buscando siempre la forma de superar las situaciones límites que le impiden *ser* (Freire,1988). Una educación que promueva espacios de reflexión, de cultivo de la curiosidad y la creatividad,

donde el ser humano se reconozca y en el proceso mismo de reconocerse, reconocer al otro, con el que va a negociar significados y con el que trabajará para la superación de sus contradicciones.

Educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben – por esto saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más-, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que estos, transformando su pensar que nada saben, en sabe que poco saben, puedan igualmente saber más (Freire;1973:25).

Ese reconocimiento del otro, va a permitir que se reconozcan al mismo tiempo las relaciones imperantes de distinta índole (poder, sumisión, aceptación, rebeldía, autoridad, etc.). El proceso de reconocimiento es un hacer conciencia del papel que tenemos en la sociedad, lo que va a permitir la construcción de la utopía que nos mantendrá esperanzadamente en la lucha diaria; esta lucha diaria significa el espacio-tiempo en el que nos desenvolveremos y por el que afrontaremos el permanente conflicto de las relaciones humanas. Superar el conflicto no como una situación libre de problemas, sino el conflicto como negociación de significados, donde, con fundamento en argumentos, basados en el conocimiento de la *razón de ser de los objetos*, sea lo que nos permita ampliar los horizontes, nos permita construir más conocimiento.

Superar el papel socializador que hasta ahora básicamente ha cumplido la institución escolar, no supone una transformación profunda y proveniente de las altas esferas como muchos creen, se trata de situarnos en espacios estratégicos para “mover los hilos” en sentido diferente. ¿Cuáles son esos espacios estratégicos? las aulas. Esas, donde profesor y alumnos pueden inventar formas distintas de aprender, formas distintas de vivir la cultura (Ángel Pérez). Es imprescindible si, una actitud abierta del profesor, guiada por la idea democrática de convivencia, por la curiosidad y la búsqueda permanente de más y mejores mediaciones, de mejorar los espacios y las situaciones de aprendizaje que incidan en la formación de seres humanos libres, con una actitud crítica y sobre todo, conscientes de su capacidad transformadora.

¿Es difícil contar con estos profesores? Diversos estudios han mostrado que en la práctica docente de muchos profesores intervienen diferentes aspectos, desde la situación económica, las condiciones de trabajo, la identificación con la actividad, hasta la propia formación, entre otros; sin embargo una gran cantidad de profesores que pese a estas condiciones, se plantean una práctica docente distinta, una práctica con sentido educativo; entienden que la educación no es mera socialización, ni repetición de contenidos fosilizados, sino que se trata de ir más allá, de conocer, de aprender a vivir, de transformar el conocimiento en saber como lo menciona Nieves Blanco, el conocimiento y el saber, con sus raíces y sentidos diferentes: *El conocimiento puede transmitirse, reproducirse, controlarse; la experiencia, que es el origen del saber, es irrepetible, no controlable a voluntad porque es temporal y está ligada a lo concreto* (Inédito;2004); en este sentido, conseguir que ese conocimiento se transforme en saber a partir de una vivencia cultural en la escuela, donde se produzcan aprendizajes relevantes para el desarrollo del sujeto.

¿Qué es lo que lleva a estos profesores a intentar maneras diferentes de ser docentes? ¿qué los lleva a innovar en el proceso educativo? De acuerdo con Ángel Pérez, considero que la práctica del profesor tiene que ver con la identidad profesional que cada uno ha ido construyendo; la identidad profesional entendida como la combinación de dos elementos: un cuerpo de conocimientos teórico-prácticos y una relativa autonomía en el trabajo que se realiza. Desde un enfoque reflexivo, *el conocimiento profesional del docente emerge en y desde la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica educativa* (Pérez,1998:190); en el mismo sentido, *la autonomía profesional (es) relativa al proceso complejo, dialéctico y democrático de elaboración del conocimiento práctico* (Pérez, 1998:191), de ahí que el profesor tenga la oportunidad de inventar, de crear nuevas formas de mediación.

A este respecto, Hannah Arendt menciona que para asumir la tarea de educar se requiere de dos componentes: calificación y autoridad; *la autoridad del educador y las calificaciones del profesor no son la misma cosa. (...) La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y*

en ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo (Arendt,1996:201) la autoridad entendida como ese saber que te posiciona ante el mundo de una nueva forma, ante el conocimiento, ante los demás seres humanos.

Para Freire (1988), esta relación entre los seres humanos significa confianza, comunicación, esperanza en los otros y con los otros; donde el camino a seguir se construye entre todos, a partir del análisis y concientización de las situaciones límite que impiden *ser más*.

En Freire, la identidad profesional del educador tiene que ver con aquella persona concientizada¹ de su papel transformador, de tal manera que, asumiendo su papel histórico y una praxis específica (acción-reflexión), logre situarse en el mundo, en este caso en el mundo de la enseñanza:

La tarea del educador es la de problematizar a los educandos, el contenido que los mediatiza.

El educador, al problematizar “re-admira” el objeto problemático a través de la “admiración” de los educandos.

Esta es la razón por la cual, el educador continúa aprendiendo, y cuanto más humilde sea en la “re-admiración” que haga, a través de la “admiración” de los educandos, más aprenderá (Freire;1973:94).

Todo apunta hacia la *formación* del docente como pieza clave en el entramado, pues es quien promoverá enlaces y relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad: alumnos, administrativos, padres de familia, etc. La formación del docente –tanto inicial como permanente- ha carecido de un elemento esencial desde esta perspectiva, se preparan los planes y programas académicos, se elaboran cursos de actualización, pero no se toma en cuenta el punto de vista de quien es la razón principal de dichos programas de formación: el profesor.

¹ Concientización, entendida como Paulo Freire la plantea: “permite a los individuos apropiarse críticamente, de la posición que ocupan con los demás, en el mundo. Esta apropiación crítica, los impulsa a asumir el verdadero papel que les cabe como hombres: la de seres sujetos a la transformación del mundo, con la cual se humanicen” (Freire; 1973:39-40)

Para Freire, elaborar un programa con la ausencia del educando rompe con la condición dialógica en que debe llevarse a cabo la educación:

Defendiendo a la educación, como una situación eminentemente gnoseológica, dialógica por consecuencia, en que el educador-educando y el educando-educador, se solidarizan, problematizados en torno del objeto cognoscible, resulta obvio, que el punto de partida del diálogo está en la búsqueda con contenido programático.

De esta manera, los contenidos problemáticos, que irán a constituir el programa, sobre el cual los sujetos ejercerán su acción gnoseológica, no pueden ser escogidos aisladamente por uno, o por otro, de los polos dialógicos (Freire;1973:100).

Todos los programas antes referidos suponen qué es lo que debe saber un estudiante de magisterio para llegar a ser profesor, suponen lo que le hace falta a un profesional para poder encargarse de la educación de alumnos de ESO, de bachillerato y de estudiantes de módulos profesionales; se supone también lo que deben contener los cursos de actualización para los profesores en activo, pues alguien -no sabemos exactamente quién- desde un escritorio y basado en su conocimiento técnico, decide lo que es mejor para todos.

De acuerdo con Freire (1988) no es posible hacer conciencia a alguien de su situación de oprimido² diciéndoselo, no podemos recetarle acerca de lo que nosotros creemos que le hace falta para ser libre, él debe, por sí mismo, realizar mediante el análisis de su situación, comprender lo que acontece a su alrededor y las causas de ello, reflexionar, comunicarse con las personas que viven con él esa misma situación y llegar a conclusiones conjuntas, de lo que es su realidad y tomando conciencia de ello, decidir lo que pueden hacer para superarla. De otra manera se estará en la misma situación que lo hace actualmente el sistema, se estará dando por

² Oprimido en el sentido en que lo utiliza Freire, como ser deshumanizado, despojado de su humanidad, por otro que sirve a sus propios intereses, el opresor. Lo caracteriza el fatalismo, la docilidad, la atracción por ser como el opresor y le confiere un amplio poder al destino. Con una educación liberadora se pretende que el ser deshumanizado se humanice, pueda saber más de sí, pueda ser más.

supuesto qué es lo que necesitan y sólo nos encargaremos de motivarlos para que inicien un nuevo camino, pero que es igual de opresor que el anterior.

Y más aún, la mera conciencia del hecho no es suficiente, pues para Freire *la captación de los objetos y de las cosas es meramente darse cuenta de ellos, pero no aún conocerlos* (1973:29); es necesaria la concientización, en el sentido que ya se mencionó, es decir, en la acción transformadora de la realidad.

Promover espacios reflexivos desde la formación inicial hasta la formación continua y permanente de los profesores, requiere asimismo profesores universitarios e investigadores comprometidos con la educación y con la construcción de una sociedad democrática. ¿Es posible encontrar en este conglomerado un grupo de profesores dispuestos a realizar las acciones necesarias para incidir en la formación de futuros profesores y de profesores en activo? Un pensamiento innovador que promoviéndose a sí mismo, genere curiosidad, creatividad y compromiso social.

No es un trabajo que deba realizarse en fases: primero que todos los profesores estén concientizados para poder concienciar a los alumnos de magisterio luego iniciar con todos los profesores en activo para ir transformando la situación; no, se trata de actuar siempre, con el mismo sentido en cualquier situación en la que nos encontremos, que nuestra acción permanente se constituya en una enseñanza continua, en una concientización permanente, a través de palabras, gestos, comportamientos, acciones.

Y no se trata como critica Freire (1973) a los extensionistas, que piensan que dialogar con los campesinos en su proceso de capacitación técnica, es pérdida de tiempo, pues al considerarse como poseedores del saber, intentan imponer su técnica a otros cuya práctica agrícola forma parte de su cultura, dándose así un proceso de *invasión cultural*. Se trata precisamente de dejar de perder el tiempo, de promover espacios reflexivos en todos los ámbitos educativos que sean posibles, pero a través de una verdadera comunicación educación-educando, educando-educador.

Aunque no se trate de trabajo por fases, es importante señalar en qué aspectos pienso que debería ir encaminada la reflexión:

Grupos de reflexión entre el personal docente de la universidad. Reflexión permanente en la actividad docente, con todos los grupos de alumnos que sea necesario. Trabajo de reflexión entre los profesores que atienden a un mismo grupo de alumnos. Grupos de reflexión permanente durante el curso, donde la participación no esté condicionada por la evaluación calificadora sino por una necesidad real de transformación.

En la formación permanente conformar un grupo de asesores que podrían asistir a los centros escolares, primero a reconocer el estado del centro y posteriormente establecer contactos, relaciones, con los miembros de la comunidad de profesores para iniciar procesos reflexivos que los lleven a conformar un propio programa de formación que les permita ir superando las necesidades encontradas. Procesos reflexivos que no estén condicionados por la puntuación para la carrera docente, sino por un reconocimiento verdadero de la necesidad de participar en un proceso conjunto de transformación y mejora.

Procesos reflexivos entre los dialogantes para:

- Concientizar la historia escolar propia
- Concientizar la identidad profesional propia
- Concientizar las diferentes posturas epistemológicas y la necesidad de asumir la propia
- Concientizar la condición histórica
- Concientizar la capacidad transformadora
- Concientizar la utopía y la necesidad esperanzadora

Estos puntos iniciales pueden parecer irreales; sin embargo, están fundamentados en una utopía que dirige nuestra acción transformadora.

Si, en realidad, no estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participar en prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella (Freire;2001:43).

Si no estuviéramos convencidos, al igual que Freire (2001), que cambiar es difícil pero no imposible, entonces nada de esto tendría razón de ser. La utopía y una conciencia esperanzadora nos permiten caminar y seguir buscando alternativas en la construcción de una sociedad más democrática.

Referencias

1. Arendt, Hannah (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión polaca*. Barcelona: Península, Cap.5
2. Beltrán Llavador, F. y A. San Martín Alonso (2000) *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata, 2ª. Reimpresión, 2002
3. Blanco, Nieves (2004) *Saber para vivir*. Inédito
4. Freire, Paulo (1973) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI
5. Freire, Paulo (1988). *Pedagogía del oprimido*. Tr. Jorge Mellado. Madrid: Siglo XXI de España; 40ª. Ed. 11ª. Ed. en España
6. Freire, Paulo. (2001) *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata
7. Habermas, Jürgen (2002). *El futuro de la naturaleza humana ¿Hacia una eugenesia liberal?* Barcelona: Paidós
8. Pérez Gómez, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.

PAOLO VITTORIA (Università di Napoli- Italia): Relazione per il seminario di Valencia.

IO, MIO PADRE E PAULO FREIRE, una riflessione “freiriana” sulle oppressioni occidentali.

*Fuori di una ricerca, fuori della prassi,
gli uomini non possono essere (...) non esiste creatività,
non esiste trasformazione, non esiste sapere.*
(Paulo Freire)

Paulo Freire ha scritto con Antonio Faundez il libro “La pedagogia della domanda” (“Por uma pedagogia da pergunta”, 1985). Nel dialogo con Faundez, emerge l’importanza di un’educazione problematizzante, che ponga interrogativi ancor prima di cercare risposte. Il mio saggio parte proprio da questa prospettiva: pur avendo dei temi di fondo si interroga, ed intende interrogare, senza risposte confezionate, ma da pensare e costruire insieme.

Uno dei primi interrogativi (e sarà l’interrogativo di fondo) è se le ragioni delle oppressioni delle masse contadine dell’America Latina individuate dall’educatore ed alfabetizzatore Paulo Freire possono essere riconsiderate alla luce di un discorso sociale che abbracci l’emotività e la sensibilità occidentale nella nostra epoca.

Non avendo gli strumenti per approfondire un discorso di carattere psico-sociale, ma volendolo suggerire, mi ispiro ad una riflessione che si basa sul mio vissuto individuale, personale, a partire dai miei ricordi di adolescente, e della relazione con mio padre, laddove – figlio oppresso – ero io stesso oppressore del padre oppressore. Non solo, ma avevo talmente **interiorizzato** l’immagine di mio padre (oppressore) che, superata la fase adolescenziale, ho continuato a confonderla con la sua essenza reale. Questo processo – alimentato dall’assenza di un dialogo coscientizzatore – creava una **paura della libertà**, intesa come paura delle responsabilità e dell’autonomia che si basava su una presa non pienamente cosciente della realtà.

A partire da alcune riflessioni “generatrici” contenute nella “Pedagogia degli Oppressi”, relative alla paura della libertà, alla dialettica oppressi-oppressori, all’interiorizzazione degli oppressori da parte degli oppressi, e alla creazione di miti come reazione ad un vissuto non pienamente cosciente,

rifletto – viaggiando nei ricordi – sulla mia condizione adolescenziale, di oppresso–oppressore, per proporre una riflessione che possa essere più oggettiva e che assuma i caratteri di una ricerca scientifica.

Paura della libertà – Così scrive Freire in “Pedagogia degli oppressi”: *“D’altra parte, però, la paura della libertà di cui non ha necessariamente coscienza chi ne soffre, fa vedere ciò che non esiste. In fondo, chi teme la libertà si rifugia nella sicurezza vitale, come direbbe Hegel, preferendola alla libertà, carica di rischi. E’ raro, però, che questa paura della libertà sia rivelata esplicitamente. Si tende a camuffarla con schermaglie capricciose, anche se non sempre deliberate.”* (Freire –1969)

Secondo questa riflessione, la libertà sarebbe strettamente intrecciata alla coscienza. La paura dell’una è paura dell’altra; la ricerca dell’una è ricerca dell’altra. Prenderne coscienza per gli oppressi è un atto doloroso: *è un parto*, scrive Freire. *“La libertà per gli oppressi è una conquista, non un’elargizione.”* Conquista dolorosa, conquista della coscienza che si confronta col mondo e nel mondo, ma che si pone di fronte a se stessa. L’unico modello per gli oppressi individuato da Freire è l’oppressore, per cui finiscono col temerlo, ma anche con l’adorarlo in modo inconscio. La libertà è un lavoro della coscienza: ecco perchè per gli oppressi si tratta non solo di riconoscere il proprio stato di schiavitù perpetuato dagli oppressori, ma anche l’ombra dell’oppressore che è in loro, il loro stato di dipendenza e di imitazione. L’interrogativo che ne consegue è “chi sono gli oppressi della terra?”. Comincio con l’includeremi in questo “ampio gruppo sociale”, ed ognuno può riflettere sulla propria possibile appartenenza a questa categoria.

Dialettica oppressi-oppressori – Scrive Freire, e ciascuno potrebbe riflettere su se stesso, in relazione alle proprie oppressioni: *“solo nella misura in cui scopriranno di ospitare in sé l’oppressore, potranno contribuire alla creazione comune della pedagogia che li libera: finchè vivono il dualismo che essere è apparire e apparire è somigliare all’oppressore è impossibile farlo.*

La pedagogia dell'oppresso, che non può essere elaborata dall'oppressore, è uno degli strumenti per questa scoperta critica: gli oppressi che scoprono se stessi e gli oppressori che sono scoperti dagli oppressi, come manifestazione di un processo disumanizzante."(Freire –1969)

La presa di coscienza, che conduce il percorso di emancipazione ha in sé il bisogno della scoperta. Scoperta che nasce dalla presa di coscienza di stare ospitando e accogliendo l'oppressore. Scoperta che smaschera gli oppressori, e che in questo modo smaschera gli stessi oppressi. Tale scoperta viene definita critica da Freire, perchè mette in discussione lo stato di cose esistente, non l'accetta per dato, ma lo critica e criticandolo lo scopre. La scoperta ha, dunque, il valore di una ricerca permanente e di una conquista, è in una contraddizione da scoprire e da superare: *"la conoscenza di sé stessi come oppressi si trova falsata dal fatto che vivono immersi nella realtà degli oppressori <...> aderendo agli oppressori, essi non possono acquistare coscienza di sé, come persone, e tanto meno coscienza di classe oppressa.*"(Freire-1969)

La contraddizione vive nella dipendenza mentale degli oppressi nei confronti degli oppressori. Si ritorna, così, alla considerazione di quella "paura della libertà", su cui si è riflettuto prima. *"Gli oppressi, che introiettano l'ombra degli oppressori e seguono i loro criteri, hanno paura della libertà, perché essa, comportando l'espulsione di quest'ombra, esigerebbe che il vuoto da lei lasciato fosse riempito con un altro "contenuto", quello della loro autonomia e della loro responsabilità, senza la quale non sarebbero liberi.*"(Freire-1969)

La contraddizione si fa più evidente: gli oppressi seguono i criteri degli oppressori, perchè hanno paura del vuoto in cui si troverebbero nel momento in cui abbandonassero gli oppressori: ciò comporterebbe una presa di responsabilità e un cammino verso l'autonomia, che tanto fa paura quanto più è stata assente una reale educazione alla responsabilità ed una conoscenza della stessa. La responsabilità fa paura soprattutto perchè non la si conosce, dunque, non la si ri-conosce. E' questo il dualismo che gli oppressi subiscono: vorrebbero essere liberi, ma hanno paura; scrive Freire, *"vorrebbero essere, ma hanno paura"*.

Interiorizzazione – questa contraddizione, che appartiene agli oppressi, e che consiste nell'introyettare l'ombra (intesa come proiezione) dell'oppressore è depositata nel loro (nostro?) inconscio. La paura e il rispetto per l'oppressore è stata interiorizzata, così come la paura della libertà (responsabilità, autonomia).

Un aneddoto, raccontato da Freire nella "Pedagogia degli oppressi", rafforza questa tesi: durante una rivolta rurale nel periodo della riforma agraria, il padrone fu rapito dai contadini; nessuno di loro aveva, però, il coraggio di fare da guardia al padrone catturato. L'oppressore, sebbene "in cattività", conservava un'aurea di sacralità, quasi di invulnerabilità. La sua vulnerabilità, pensiamo noi, faceva paura, perchè avrebbe comportato la vulnerabilità di quell'ombra dell'oppressore interiorizzata.

E' questo il dualismo (*nell'intimo del loro essere*) per cui essendo oppressi, al tempo stesso sono (siamo?) l'oppressore. Qual'è, quindi, a detta di Freire, la lotta che bisogna intraprendere? *"la trama della loro lotta si delinea tra l'essere se stessi o l'essere duplici. Tra l'espellere o no l'oppressore che sta dentro di loro. Tra il superare l'alienazione o rimanere alienati. Tra seguire prescrizioni o fare delle scelte. Tra essere spettatori o attori. Tra agire o avere l'illusione di agire, mentre sono gli oppressori che agiscono."* (Freire-1969)

Ecco un nuovo interrogativo, che emerge da un processo autoreferenziale: può far paura la vulnerabilità dei nostri lati oppressori?

La creazione di miti – l'alienazione nasce dalla duplicità dell'essere, che non consente di essere pienamente se stessi. La duplicità è dettata dall'essere oppressi, ma anche oppressori, in una prospettiva di conoscenza della realtà che risulta offuscata, e non consente una percezione chiara, oggettiva del reale, degli oppressori e degli oppressi stessi.

Questo processo comporta il non voler riconoscere la realtà fino in fondo, quindi la difficoltà ad accettarla. È questo il presupposto di una condizione che, non solo considera impossibile

trasformare la realtà, ma ha anche paura del cambiamento, che viene visto come qualcosa di pericoloso.

La paura del cambiamento, perchè percorso di responsabilità verso l'autonomia, per una forma di vita che non si conosce, può comportare il rifugio in una realtà fittizia, irreal e contribuire alla creazione di miti, su cui possono far leva politicamente le forze retrograde e quelle populiste.

Come scrive Freire *“E’ questo il caso di un “riconoscimento” di carattere soggettivista, che è piuttosto il risultato dell’arbitrio del soggettivista, che fuggendo dalla realtà oggettiva crea una falsa realtà dentro se stesso. E non è possibile trasformare la realtà concreta con una realtà immaginaria.”*(Freire-1969)

Io, mio padre e Paulo Freire – Vivendo una realtà immaginaria, o in parte immaginaria, che si forma a partire dalla fuga dalla realtà oggettiva, l’oppresso non è in grado di riconoscere le situazioni limite, il cui superamento renderebbe possibile la trasformazione della realtà.

Così è l’oppressore ad imporgli le situazioni limite, che sembrano invalicabili, insormontabili, invulnerabili.

Cerchiamo di trasferire queste riflessioni ad alcune dinamiche relazionali del periodo adolescenziale, in particolare alla relazione genitori–figli. Per avere un supporto esperienziale vorrei riferirla alla mia adolescenza, alle mie “situazioni limite”, invitando ciascuno a riflettere sulle proprie. Cosa erano le situazioni limite, in quel periodo della mia (nostra) vita? O meglio, come le percepivo? A quanto ricordo – e i ricordi non sono così lontani – erano come confini disegnati dagli adulti – in particolare i genitori – che a volte sembravano impossibili da varcare. Questa percezione comportava un rifiuto della crescita e, dunque, di una parte vitale dell’esistenza. In quel periodo non avrei mai potuto pensare che quei confini erano superabili, dunque varcabili, ma anche ridisegnabili e riorientabili. L’elemento che è stato in grado di farmi assumere una visione più chiara sulle situazioni limite, e sulla relazione figlio–padre (oppresso– oppressore) è stata la coscienza di tali situazioni limite, sviluppatasi grazie ad un progressivo distacco da esse. Tale distacco ha consentito

un'oggettivazione, che ha provocato la trasformazione della realtà immaginaria, in una realtà più oggettiva.

Nel ripercorrere, anche se in modo estremamente sintetico e semplicistico, fasi critiche della mia vita, seguite da schiarite, vorrei far tesoro di tali esperienze per interrogarmi, e perchè ci interrogassimo su uno stato d'animo, prima ancora che una condizione: l'oppressione. Freire rintraccia e propone un metodo pedagogico per liberare gli oppressi dalle oppressioni, ancor prima che dagli oppressori; tale metodo ha avuto un'applicazione pratica, con degli esiti positivi verificabili non solo in Brasile, ma anche in Cile e in Africa. Ha portato ad alfabetizzare masse rurali ed urbane, in tal modo a coscientizzarle. Freire ha individuato e narrato l'oppressione, ma anche il metodo di emancipazione. L'interrogativo risulta essere questo: quante forme ha l'oppressione? Quante forme di oppressione esistono?

Non si può certamente negare un'oppressione sociale nella cultura occidentale, ma in quante forme essa si esprime? Teniamo in considerazione che oppressi ed oppressori del mondo occidentale, oltre a figli e genitori, possono essere anche educandi ed educatori, pazienti e dottori, opere e scultori, dipinti e pittori, giocatori e allenatori, donne e uomini, mente e corpo, lavoratori e datori di lavoro, ecc.¹, e che se c'è una forma hegeliana di interpretare questa dialettica, se c'è un'evoluzione marxista di pensarla, possiamo pensare ad una forma freiriana di osservarla, analizzarla, e magari risolverla.

Vorrei, tuttavia, per andare a fondo nella questione, esplorare nuovamente il mondo delle relazioni familiari: il nucleo familiare, più precisamente il mio nucleo familiare.

La dialettica oppressi-oppressori viene trasposta a quella figli-genitori, laddove gli oppressi (i figli) ospitano l'oppressore (i genitori) e ne introiettano l'immagine, rendendolo "nemico da combattere", ma anche "immagine da seguire". I figli sono oppressi, ma al tempo stesso oppressori, in quanto

¹ Il teatro dell'oppresso, ideato da Augusto Boal, è per alcuni versi associabile alla pedagogia degli oppressi. Diffusosi non solo in Brasile, ma anche in Europa, tende in alcune sue tecniche, ad elaborare in forma creativa condizioni di oppressione. In particolare la tecnica del *teatro forum* drammatizza relazioni oppressive in diversi ambiti (familiare, lavorativo, educativo ecc...), e cerca, tramite il coinvolgimento del pubblico di riconoscere, elaborare e superare tali oppressioni.

loro stessi generatori o “genitori” dell’oppressione. Sono duplici, perchè vivono il dualismo di essere oppressi ed oppressori al tempo stesso. A loro volta i genitori sono oppressori, ma anche oppressi dall’oppressione generata, o rigenerata dai figli.

È riconoscibile in questa dialettica, sentimenti da parte dei figli (oppressi-oppressori) quali la paura della libertà, come processo verso una condizione di responsabilità ed autonomia, che smentirebbe la realtà immaginaria in cui si vive e che nasce dall’interiorizzazione della proiezione soggettiva degli oppressori (in questo caso i genitori).

Ecco negli stati d’animo narrati da Freire nella “Pedagogia degli oppressi”, io e mio padre: io e mio padre, mediati dal mondo. Ecco, oggi, io mio padre e la pedagogia di Paulo Freire: io mio padre e Paulo Freire.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Boal Augusto, *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2005.

Freire Paulo, *Pedagogia dell'autonomia- saperi necessari per la pratica educativa*. Ega editore, Torino 2005.

Freire Paulo, *La pedagogia degli oppressi*. Ega editore, Torino 2002.

Freire Paulo, Faundez Antonio, *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra, Rio de Janeiro 1985

MST, *Paulo Freire, um educador do povo*. ANCA –Associazione Nazionale Cooperazione Agricola, São Paulo 2005

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO DISCURSO LEGAL AO REAL

Maria José Poloni

Introdução

Considerando a relevância da concretização efetiva da educação formal, através do direito à educação, conferido legalmente a todos os cidadãos brasileiros, este trabalho objetiva demonstrar a dicotomia existente entre o discurso legal, presente na legislação em vigor, e a realidade que expressa a não concretização deste direito, revelando a não inserção de muitos cidadãos e cidadãs na escolarização formal. Para tanto, nos propomos, neste trabalho, abordar o percurso da Educação de Jovens e Adultos no país, através de referenciais históricos, legais e dados estatísticos; procurando situar a inserção desta modalidade de ensino, sua relação com o “direito à educação”, legalmente previsto e a realidade. Este trabalho fundamenta-se nos estudos de Sérgio Haddad; Celso Beisegel; José Eustáquio Romão; Paulo Freire; Moacir Gadotti e Stela Piconez, dentre outros.

Uma abordagem histórica da Educação de Jovens e Adultos no país

A educação formal, enquanto direito de todos, tal como está estabelecida nos textos legais, em especial na Constituição Federal de 1988 e na Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, convida o cidadão à uma realização plena, ao preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Contudo, a concretização desta educação, apesar da obrigatoriedade legal, revela-se aquém das necessidades de parte significativa da população. Apesar da educação estar conferida legalmente, enquanto “direito de todos” foi, apenas, a partir da Constituição Federal de 1934 que “obrigatoriedade” e “gratuidade” surgiram conjuntamente, em relação ao ensino primário; até então, somente a gratuidade à educação, consistia em direito. As demais Constituições que se sucederam a de 1934 mantiveram este preceito legal; assim sendo a educação passou a ser direito de todos.

A inserção legal da Educação de Jovens e Adultos no Brasil não ocorreu de forma tranqüila, nem de forma a contemplar as necessidades da população. Durante muito tempo não havia definições objetivas quanto às incumbências do Estado e outros em relação a Educação de Jovens e Adultos no país; ficando esta, alheia das responsabilidades do poder executivo nas diferentes esferas. Haddad(in Ribeiro, 200:27) destaca que a atuação do Estado brasileiro, a partir de 1940, passou a ter novos contornos; sendo que, neste momento, a Educação de jovens e Adultos, respondia aos anseios da população que, diferentemente de épocas anteriores, passava a habitar os

centros urbanos, enquanto conseqüência do êxodo rural e em busca de novas formas de trabalho, passando a reivindicar seus direitos e motivando, desta forma, a inserção de políticas públicas que abrandassem esta situação. Desta forma, esse atendimento à população jovem e adulta, pelo Estado, *“servia como mecanismo de acomodação das tensões, que cresciam entre as classes sociais, nos meios urbanos”*; sendo que esse atendimento objetivava, ainda, subsidiar os projetos nacionais de desenvolvimento, qualificando a tão necessária força de trabalho, tornando a educação de jovens e adultos prioritária, enquanto aporte de uma nação em desenvolvimento.

Neste percurso, a inclusão formal da educação de jovens e adultos ocorre a partir da Constituição Federal de 1934, época em que surge a “obrigatoriedade e gratuidade” do ensino primário, extensivo aos adultos.

A partir de então, observamos um percurso que se fez no decorrer de lutas populares, liderado por grupos de pessoas que clamavam pelo cumprimento do direito legal, ora disposto, aliado a uma transformação de ordem econômica, que exigia um trabalhador que, além da força física para o trabalho, necessitava de conhecimentos, até então, distantes de muitos, ou seja a escrita, o cálculo e a leitura. Neste contexto, propostas de vários setores, tanto no campo político, quanto no social foram incorporando-se nesta trajetória.

O país não esteve e não está isolado no quesito do não atendimento a escolarização de jovens e adultos; sendo assim, movimentos de caráter mundial foram sendo realizados, enfocando a educação de jovens e adultos, seus problemas, causas e conseqüências. Assim, ocorreu na Dinamarca, a 1ª Conferência Internacional sobre educação de jovens e Adultos. Considerando o referido momento histórico, Gadotti(2000:34) destaca que *“a escola não havia conseguido evitar a barbárie da guerra;(…) não formando o homem para a paz. Por isso se fazia necessária uma educação paralela, fora da escola, cujo objetivo seria contribuir para a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola”*.

Neste contexto se estabelece em 1949 a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual expressa em seu artigo 1º que *“todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”*. Assim sendo, Gadotti(2000:34) afirma que a conferência deste direito ao cidadão resultou de reivindicações e diferenças pré estabelecidas entre os povos de diferentes nações que, apesar de terem um referencial

distinto em relação a local, etnia, gênero, cor e outros, são em essência, iguais e objetivam a sobrevivência individual e coletiva.

Nesta busca pelo atendimento de jovens e adultos excluídos da educação formal, ocorreram outros eventos, de caráter mundial, objetivando minimizar tal fato. Neste contexto, ocorreu em 1963, em Montreal, a II Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos. Em 1972, em Tóquio, ocorreu a III Conferência, sendo que, de acordo com Gadotti(200:34) “*o objetivo da educação de adultos era reintroduzir jovens e adultos, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação*”. Outras conferências se sucederam, tais como a IV Conferência, em 1985, em Paris e, em 1997 a V Conferência em Hamburgo. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, constituiu um marco importante, quanto as medidas a serem tomadas pelos países representados com relação à educação de jovens e adultos. Gadotti(2000:34) destaca que esse evento “*entendeu que a educação de jovens e adultos seria uma primeira etapa na educação básica*”, ou seja, esta não se esgota por si só, devendo ocorrer outras etapas, caracterizando uma educação continuada.

No Brasil, vários projetos em relação a Educação de Jovens e Adultos foram elaborados e iniciados a partir de meados da década de 40; porém não alcançaram os objetivos propostos, até porque concretizavam-se parcialmente ; fato este que revela que esta modalidade de educação não foi prioritária. Haddad(in Brzeinski,2001:114), a esse respeito, expressa que “*premidas pelas atuais orientações de reforma do Estado no contexto de crise do seu financiamento, as reformas educativas que ali se pronunciaram e que recentemente têm sido aceleradas têm dado prioridade à educação fundamental, das crianças, deixando de lado outros níveis de modalidade de ensino*”.

Assim sendo, o segmento referente à Educação de Jovens e Adultos não foi contemplado nas suas necessidades, no plano dos direitos, considerando a demanda ainda existente.

Paralelamente as discussões que resultaram em disposições legais, a sociedade civil no país se fez presente, através de movimentos organizados e do trabalho desenvolvido por empresas, sindicatos, igrejas, associações de bairros, organizações não governamentais e outros, objetivando sanar esta lacuna presente na vida de muitos brasileiros.

Desta forma, enquanto o poder público não supria as necessidades da população, enquanto responsável pela educação formal, inclusive de jovens e adultos que por diferentes razões não ingressaram na educação formal ou dela evadiram-se precocemente, a sociedade civil foi se organizando a fim de suprir parte dessa

necessidade. Assim, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser percebida como “educação popular”, o que possibilitou, além da ação a ser realizada, a reflexão referente à educação, por parte dos interessados, educadores e alunos.

Neste sentido, Romão(2000:16) destaca que *“educadores e grupos populares descobriram que Educação Popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância: refletir, portanto a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes, Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização”*. Desta forma, podemos inferir que o espaço deixado pelo poder público levou ao movimento de busca pela escolarização, permeado pela reflexão, o que possibilitou, não apenas a concretização de uma ação, de um fazer determinado, mas levou a conscientização em relação aos princípios da escolarização e sua relação com a vida cidadã.

A esse respeito Romão(2000:17) ainda destaca como *“uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele... Este movimento de superação do senso comum possibilita compreender a História enquanto tempo de possibilidade, o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História....Daí que a Educação popular, praticando-se num tempo-espaço de possibilidade, por sujeitos conscientes disto, não possa prescindir do “sonho”*. Assim sendo, nesta ótica de integração entre o conhecimento e os participantes do processo educativo, a partir dos próprios contextos de vida destes, sem deixar que homens e mulheres deixem seus sonhos, tornando-se exclusivamente pragmáticos é que *“a dimensão global da Educação popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas da existência”*.

O discurso legal e a Educação de jovens e Adultos

Constituição Federal de 1988, garantiu em princípio, o direito ao ensino fundamental, *“inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria”*, assegurando-lhes acesso à educação enquanto direito público e subjetivo. Assim, de acordo com Ribeiro(2000:53) *“a história da educação de jovens e adultos, do período subsequente à promulgação da Carta de 88, é marcada pela contradição entre a garantia do direito no*

plano jurídico e sua negação pelas políticas públicas concretas” evidenciando na prática a não realização de um direito conferido.

Assim sendo, a Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 205 que “*a educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”.

A Educação de Jovens e Adultos esta inserida, também, no artigo 208; no qual está expresso que “*o dever do Estado com a educação será efetivada mediante a garantia de:*

I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

(...)

VII-...

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”.

A inserção dessa intenção conferida no texto legal, de acordo com Haddad(in Brzeinski, 2001:112) “*estabeleceu uma meta, reconhecendo a necessidade de se instalar no plano dos direitos um caminho para superar uma injustiça no plano social*”.

Em relação ao § 1º, do inciso VI, do artigo 208, Romão(2000: 44) destaca que “*a Carta Magna, pela primeira vez na História da educação brasileira, consagra a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para todos os brasileiros, transformando-o em “direito público subjetivo” (...); independente da idade do candidato. Ou seja, a educação de jovens e adultos, marginalizados ou excluídos da escola na idade própria, integra-se no sistema educacional regular de ensino, observando-se, evidentemente, as especificidades pedagógicas para a clientela alvo. Com isso , ela fica também protegida pelo instituto do mandado de injunção, previsto no inciso LXXI do artigo 5º e que é o instrumento concreto da garantia do exercício do direito de todos à educação básica. As Constituições anteriores, quando estabeleciam a oferta do ensino público, gratuito e obrigatório, vinculavam-no a determinada faixa etária (7 a 14 anos)*”.

Contudo, mesmo com o estabelecimento legal do “direito público subjetivo” e, em consequência do “mandado de injunção”, assegurando esse direito e possibilitando ao cidadão acionar o poder público quando da não observância dessa determinação legal, ainda, são poucas as iniciativas nesse aspecto, em proporção

à ocorrência de fatos que demonstram o não cumprimento do efetivo “direito a educação” para todos.

A esse respeito, Soares(in Ribeiro, 2001: 209) destaca que é relevante a não existência explícita de uma demanda por esse tipo de serviço, o que explicaria o fato de tão poucas iniciativas de luta pela educação de adultos. Destaca, ainda, que *“existe uma vasta literatura sobre a luta que pais realizaram e realizam para garantir escolas para seus filhos. No entanto, quando se trata de reivindicarem acesso para eles próprios, isso não acontece, pelo menos com a mesma intensidade. Não é comum registrarmos ações coletivas ou mesmos movimentos sociais da população jovem e adulta ... lutando pela garantia do seu próprio direito à educação. Há necessidade de se pesquisar por que isso acontece, ou seja o que explicaria a ausência de motivação de lutas por escolas de jovens e adultos para si próprios. O que os faz se sentirem acomodados, como se eles não fossem portadores dos mesmos direitos? Seria isso mais um resquício de comportamentos e posturas de uma sociedade impregnada pela escravidão?”*

Essa abordagem nos remete à uma situação em que há uma aceitação passiva da condição de direito concedida legalmente, porém, não concretizada.

Beisegel(1993:3) considera que a Constituição Federal de 1988 conferiu garantias em relação à educação *“obrigatória e gratuita para todos, crianças, jovens e adultos, quando as relações reais ainda não tinham efetivado sequer as conquistas já incorporadas à Constituição de 1946”*. Observa, nesse caso, que *“quando a distância entre os deveres e a capacidade de realização se acentua em demasia, o poder imperativo da lei se relativiza, podendo levar na prática ao descomprometimento do Estado diante de suas obrigações educacionais”*.

Ribeiro(2000:59) em relação a esse enfoque, expressa que as mudanças implantadas no país a partir de 1995 visam *“a estabilização econômica e o cumprimento de acordos com agências de financiamento internacionais (...) através de diretrizes que condicionam a manutenção da educação básica de jovens e adultos na posição marginal, que ela já ocupava nas políticas públicas anteriores de âmbito nacional, reforçando as tendências`descentralização do financiamento e da organização de serviços”*.

Outros fatos ocorridos na década de 90, no país, contribuíram para com o atraso na implementação de políticas públicas que viabilizassem a Educação de Jovens e Adultos; dos quais destaca-se a Emenda Constitucional nº 14/1996, que alterou o artigo 208 da Constituição Federal e o artigo 60 das Disposições Transitórias da referida Constituição.

Assim sendo, tal emenda provocou mudanças significativas na Educação de Jovens e Adultos, visto que, uma pequena mudança textual, trouxe uma densa mudança no aspecto qualitativo dessa modalidade, causando um retrocesso. Desta forma o artigo 208 da Constituição Federal que expressava que *“o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”*; passou, com a referida Emenda, a ter a seguinte redação:

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurado, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”;

Esta mudança legal provocou significativa alteração nos rumos da Educação de Jovens e Adultos. O dever do Estado com a educação permanece, porém, este desobriga-se da obrigatoriedade, restringindo esse dever, apenas para o ensino regular, contrariando o direito de todos, independente da idade. Contraria, também o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, quanto ao *“direito de todos à educação”*; colocando esse direito de forma parcial. Os jovens e adultos, ou seja, os que não tiveram acesso à educação escolar na idade própria, a partir desta Emenda, passam a ter *“assegurados sua oferta, apenas, gratuita”* e não mais a *“obrigatória”*.

Haddad(2000: 114) atribui a descaracterização da Educação de Jovens e Adultos a amplitude da Emenda Constitucional nº 14/1996, afirmando que, *“por meio de uma sutil alteração no inciso I, do artigo 208 da Constituição, o governo manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu a obrigatoriedade de o poder público oferece-la, restringindo-se o direito subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular”*.

Observa-se, então que a mesma lei que, de início mostra uma esperança teimosa quanto ao caminho a ser trilhado por aqueles que não puderam usufruir da escolaridade regular; num outro momento, movida por interesses outros, anula essa esperança e, novamente, conduz essa parcela de jovens e adultos à procura de outras formas de escolarização, nas quais, muitos deles são impedidos de ingressar, devido a situação econômica, e de desemprego em que se encontram.

Assim sendo, essa Emenda priorizou o ensino fundamental regular, caracterizando-o como prioritário, bem como tornou evidente que a ausência de disposição legal referente a recursos econômicos para a Educação de Jovens e Adultos inviabiliza a concretização de um direito adquirido, postergando, ainda mais, a educação dos excluídos da escolarização formal.

Souza(1998: 41) afirma que a Emenda Constitucional nº 14/1996 “*não trouxe nenhum benefício para o cidadão, pelo contrário, reforçou o que já vinha se consolidado na prática, a elitização da educação e o descompromisso do Estado para com a Educação de Jovens e Adultos*”.

Assim, nesse descompasso entre princípio e ação, igualdade e direitos, é que a Educação de Jovens e adultos se estabelece no país. O direito à educação, paralelamente a Constituição de 1988, surge, também, em outras legislações; estando contemplado na Lei Federal nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional.

A atual lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96(LDB) assegura, em seu texto, a Educação de jovens e Adultos. O artigo 37 expressa que “*a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria;*

§ 1º *Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.*

§ 2º *O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”*

Deste forma, observamos que a Educação de Jovens e Adultos está contemplada na lei, porém, apenas no que se restringe a gratuidade.

O artigo 38 da referida lei expressa que “*os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a bases comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.*

§ 1º *Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:*

- I- *no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;*
- II- *no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.*

§ 2º *Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames”.*

A condição de, via exames, o educando poder concluir o ensino fundamental aos 15 anos de idade e o ensino médio aos 18 anos, levou a um crescente número de interessados, possibilitando, também, via cursos, a agilização dos estudos; visto que, no caso de cursos o ensino fundamental regular, ciclo II, corresponde a 04 anos e na Educação de Jovens e Adultos corresponde a 02 anos. O curso de

ensino médio regular tem a duração de 03 anos e na Educação de Jovens e Adultos tem a duração de 01 ano e 06 meses. Assim sendo, muitos educandos que apresentam defasagem de idade e série no ensino regular acabam migrando para a Educação de Jovens e Adultos, descaracterizando a finalidade desta modalidade de ensino.

Em relação a ênfase dada aos exames nesta modalidade de ensino, Haddad(in Brzeinski, 2001: 122, afirma que *“ser coerente com a idéia de ir diminuindo as responsabilidades do sistema público frente ao processo de formação de jovens e adultos, destacando que, nesse caso, abre-se mão daquilo que a pedagogia consagrou como bases necessárias para a aquisição do conhecimento: os professores, o currículo, os materiais didáticos, as metodologias, etc. Garantindo, apenas, a avaliação do produto, o Estado joga para o mercado da educação a responsabilidade pelo processo educacional,(...) abrindo mão dessa responsabilidade na formação, garantindo, apenas, os mecanismos de creditação e certificação”*.

Desta forma, tendo sido reduzido em dois artigos toda a gama de intenções e propostas, a Educação de Jovens e Adultos no país permanece, praticamente, sem alterações. As exigências postas pelo mercado de trabalho; as mudanças que fluem no atual contexto da sociedade, e a concepção de que a educação se faz necessária durante toda a vida, não devendo estagnar-se num determinado tempo e espaço , visando a promoção de um ser humano pleno e feliz, não foram suficientes para sensibilizar aqueles que contribuíram para a aprovação da lei, não considerando a relevância desse segmento de ensino e as conseqüências da sua não concretização.

No decorrer das discussões referentes a Lei Federal nº 9394/1996, surgiram vários projetos, demonstrando uma luta no campo ideológico e político que culminou com um atendimento ineficaz. Romão(2000: 43), a esse respeito afirma que *“ a quantidade de projetos e variedade de seus conteúdos, de parlamentares dos mais diversos partidos e matizes políticas, reflete o jogo de interesses que a educação desperta”*.

A não opção por condições adequadas a inserção do jovem e adulto à escola, que deixaram no passado ou sequer ingressaram, conduz à sérias conseqüências. A preferência por um projeto que impede o estabelecimento de condições que favoreçam o jovem e o adulto trabalhador é considerada por Haddad(2002: 122) como opção por uma *perspectiva liberal* no que se refere a oferta e a demanda,

destacando que *nos grupos pobres, excluídos de condições sociais básicas, com frustradas experiências escolares anteriores, não basta oferecer escola; é necessário criar condições de freqüência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob risco de mais uma vez culpar os próprios alunos pelos seus fracassos*".

Nesse contexto construído por jovens e adultos excluídos ou que sequer ingressaram no sistema escolar formal, permeados por anseios e desejos não conquistados, figura uma dicotomia entre o texto legal, que expressa que "a educação é direito de todos" e o real, que expressa o não atendimento da educação a todos no país. Cury(2000: 648) ao relatar o Parecer nº 11/2000, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional da Educação, a esse respeito, afirma que a Educação de jovens e Adultos *"representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas, ser privado desse acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea, (...) sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a cidadania plena"*.

Assim sendo, a Educação de jovens e Adultos, no país, foi sendo construída no decorrer do tempo; contudo não deixando de aflorar uma desigualdade que, paralelamente, se estabelecia. Apesar da educação figurar nos textos legais como "direito de todos", a priorização da educação regular em detrimento da Educação de Jovens e Adultos deixa, requer a responsabilidade em "reparar a dívida" em relação ao direito constituído a todos, cidadãos e cidadãs brasileiros.

O direito ao direito

Pesquisas realizadas no país, junto à população, demonstram a distorção efetivada entre o direito estabelecido e o direito adquirido. Assim, de acordo com o IBGE(Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 1993 o Brasil contava com uma taxa de 15,6% da população de 10 anos ou mais não alfabetizada; em 1998 esta taxa passou para 12,9%, caracterizando um decréscimo; contudo este dado , ainda era expressivo se considerássemos, à época, a existência de, aproximadamente, 15 milhões de analfabetos no país. Isto se agrava quando a análise recai nas diferentes regiões geográficas do país. Neste caso, a região Nordeste liderou a taxa de analfabetismo no país em 1998, com 25,8%, em

contraposição as regiões sul e sudeste que apresentaram a taxa de 7,3%; dados esses que evidenciam a não apropriação do “direito de todos à educação”, reforçando a permanência de uma desigualdade social. Verificamos, neste caso, que as regiões menos favorecidas economicamente, com menos postos de trabalho, também aglomeram um maior número de excluídos da educação formal. Numa análise mais recente, observamos que em 2003 a taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade era de 10,6%; porém ao analisarmos as regiões geográficas, temos, ainda, na região Nordeste, em 2003, uma taxa de 21,2% de analfabetos, em contraposição a regiões Sul com 5,8%, a região sudeste com 6,2% e a região Centro-Oeste com 8,5% de pessoas de 10 anos ou mais analfabetas.

Se analisarmos, apenas a faixa etária de 10 a 14 anos de idade, observamos que houve um decréscimo na taxa de analfabetismo; sendo que de acordo com o IBGE, de 1993 para 2003, no grupo de 10 a 14 anos de idade, a taxa de analfabetismo masculina declinou de 14,1% para 4,7 e a feminina, de 8,5% para 2,2%, o que demonstra que a educação formal, em nível regular está, no decorrer dos anos se elevando.

Em relação a média de anos de estudos cursados, de acordo com o IBGE o número médio de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, no país, em 1993 era de 5,0 anos; sendo que em 2003 passou para 6,4 anos de estudo. No entanto, se analisarmos sob o ponto de vista das diferentes regiões geográficas, verificamos que enquanto na região Sudeste do país, em 2003 o número médio de anos de estudo foi de 7,1; a região Nordeste apresentou um total de 5,0 anos de estudo; o que, novamente nos leva a inferir que as condições econômicas e sociais, se constituem em fatores que impedem a escolarização formal.

Considerando que a educação básica no país agrega a educação infantil, dos zero aos seis anos de idade, o ensino fundamental, dos sete aos catorze anos, e o ensino médio dos quinze aos dezessete anos; temos um ensino regular “fundamental, com oito séries e médio, com três séries, totalizando onze anos de duração. Desta forma, apesar da elevação dos anos de estudo, ainda contamos com um contingente significativo de pessoas que não concluem a educação básica, não concluindo sequer o ensino fundamental de oito anos de duração.

A esse respeito Cury(2000: 684) destaca que no Brasil a média de permanência na escola de oito anos(ensino fundamental) se situa entre quatro e seis anos. O ensino

fundamental que deveria ser cumprido em 08 anos acaba sendo realizado em 11 anos, dada a ocorrência no desequilíbrio no fluxo escolar, provocado pela evasão e pela repetência, quadro este que acentua uma desigualdade no acesso e permanência na educação formal, promovendo a exclusão de jovens e adultos que acabam por não concluírem o ensino fundamental.

Outro fator a ser considerado em relação ao cumprimento do “direito a educação refere-se ao trabalho infantil. De acordo com dados do IBGE(2005) em 1993 o percentual de crianças e adolescentes , na faixa etária de 05 a 17 anos, ocupadas era de 19,0%. Em 2003 esse percentual passou para 11,7%. Ainda, de acordo com o IBGE(2005) *“o envolvimento de crianças e adolescentes em atividades econômicas apresentava diferenças regionais importantes. Nas regiões em que a participação da população em atividade agrícola era maior, o nível da ocupação das crianças e adolescentes era mais elevado. Em pequenos empreendimentos familiares, especialmente em atividade agrícola, o trabalho de crianças e adolescentes pode representar um auxílio para a geração de rendimento ou para a produção destinada ao consumo domiciliar”*. Assim tínhamos, em 2003, na região Nordeste do país 15,3% de crianças e adolescentes de 05 a 14 anos ocupadas, enquanto que na região Sul 14,4%, na região Sudeste 8,6% e na região Centro-oeste 9,7%. Esse percentual se eleva se analisarmos a faixa etária dos 15 aos 17 anos, em que na região Nordeste do país, em 2003 tínhamos 34,5% de adolescentes ocupados, na Região Sul 37,3%, na região Sudeste 25,3% e na região Centro-Oeste 28,9%, caracterizando um significativo contingente de jovens e adolescentes exercendo função no mercado de trabalho formal ou informal.

De posse desses indicadores podemos inferir que fatores de ordem histórica, política, econômica e social permeiam a concretização de um direito adquirido constitucionalmente. Assim, a necessidade de trabalho precoce para a subsistência individual e familiar, aliado a outros fatores, relega o usufruto do “direito à educação”, conferido legalmente, à condição secundária, impossibilitando homens e mulheres do acesso ao conhecimento, a cultura e, primordialmente, da reflexão a respeito da situação em que estão inseridos, dos seus direitos e deveres, enquanto cidadão e cidadã; bem como das possibilidades de usufruírem desse direito “subjetivo”, não como algo a ser conquistado, mas algo já conferido.

Um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos

Através de um estudo realizado junto a alunos das quintas e oitavas séries da EJA, de uma escola pública estadual, do município de Mauá, São Paulo, constatamos que a

maioria dos alunos pesquisados apontaram como causa da interrupção dos estudos, “a necessidade trabalhar, para auxiliar no orçamento familiar”. Destacamos que apesar do impedimento legal quanto ao exercício do trabalho por menores de idade; ainda, persiste o trabalho precoce, que afasta o menor da escola, para contribuir com o sustento e a sobrevivência familiar.

Quanto as causas que levaram ao retorno à escola, via EJA, os alunos pesquisados, na sua maioria, apontaram como primordial “a exigência do mercado de trabalho para conseguir emprego”. A concepção de que a escolarização garantirá um lugar no competitivo mercado de trabalho, ainda reside em considerável parte das pessoas. No entanto, a educação não garante a inserção no mercado de trabalho, porém possibilita a reflexão, a discussão e compreensão dos determinantes que levam a esta situação (Romão, 2000;56). Desta forma, a elevação média dos anos de escolaridade, constitui-se em fator necessário, porém não determinante no acesso ao trabalho e articula-se à participação política do cidadão. A crença de que a escolarização conduz ao emprego e a atribuição do desemprego à falta de escolaridade só se justifica enquanto “discurso ideológico e não às injustiças intrínsecas à sociedade capitalista” (Paro, 1999:111).

Considerações

O trajeto no qual se insere a Educação de Jovens e Adultos revela uma dicotomia entre o discurso legal e o real. Porém, constatamos que esta dicotomia reforça uma desigualdade entre os iguais, relegando a aquisição e a construção de conhecimentos, apenas, para parte da população; enquanto outra fica alijada do processo educacional, não compreendendo os seus reais direitos e, ainda, atribuindo para si a incapacidade de não permanecer numa instituição escolar, provocando uma auto-avaliação desfocada do real contexto em que o “direito à educação”, não é conhecido e nem praticado. A conferência do “direito à educação”, por si só não basta; há necessidade de um trabalho por parte dos órgãos públicos e da sociedade civil, para alertar e conduzir o cidadão a realização de um dos seus direitos básicos, a “educação”. A dicotomia entre o discurso legal e o real, além de reforçar a desigualdade e minimizar a vida cidadã, inibe as possibilidades de desenvolvimento para a nação.

Bibliografia básica

- BEISEGEL. C.R. Política e Educação popular no Brasil. Tese de Doutorado, USP. São Paulo, 1981.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988. Brasília: senado Federal, 2002.
- CURY, C.R.J. Parecer CNE nº 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 31.ed.São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GADOTTI, M. e Romão, J.E. Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta.2.ed.São Paulo: Cortez, 2000.
- HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas. In: BREZEINSKI, I(org.). LDB Interpretada: diversos olhares que se entrecruzam.5ed.São Paulo: Cortez, 2001.
- IBGE. Síntese dos Indicadores Sociais.2000, p. 74-11.
- LEI FEDERAL Nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- PAIS, C.T. Ciência, Tecnologia e Educação Institucional face a questões suscitadas pela globalização e pela diversidade cultural.In: Revista Brasileira de Lingüística, São Paulo,v.11, nº 1, 2001, p. 185-196.
- PARO, V.H. Parem de preparar para o trabalho!!!Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da educação básica. In: FERRETTI, C.J.(org.) São Paulo: Xamã,1999.
- PICONEZ, S.G.B. Educação escolar de jovens e adultos: das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania. Campinas, SP: Papirus, 2002,
- SÉRIE HISTÓRICA. Matrícula da Educação Básica no Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. Centro de Informações Educacionais. São Paulo, 2000.

Contextos de diálogo, contextos de cambio.

Algo *cambia* cuando hablamos de deporte escolar

Rekalde Rodríguez, Itziar

Vizcarra Morales, M^a Teresa

Macazaga López, Ana M^a

La participación de padres y madres en la gestión de las ikatolas, ha hecho que estos centros escolares innovadores y progresistas. Sin embargo, esta implicación de las familias se está perdiendo debido a cambios sociales en los que nos encontramos inmersos. Este hecho se refleja, también, en la práctica deportiva, en la que se ha detectado un progresivo descenso en el número de escolares participantes y una alarmante ausencia de contexto pedagógico. Esta situación ha llevado a la *Federación de Ikastolas de Bizkaia -BIE-* a realizar una reflexión sobre lo que el proyecto deportivo *Hacia un deporte educativo* elaborado y ofertado por ellos en su día, supone en la actualidad para, desde la reflexión conjunta de los colectivos implicados, elaborar un nuevo proyecto que responda a las demandas de los agentes sociales participantes sin perder los ideales pedagógicos, ni la actitud progresista que caracteriza a las ikastolas.

En el curso escolar 2003/04 BIE contactó con una persona experta en educación física y deporte, profesora de la UPV, a quién se le encargó la elaboración de un nuevo proyecto. Ésta propuso llevar a cabo la experiencia por medio de un seminario de trabajo que entrara en procesos de interpelación, interrogación, contrastación y redefinición, al que se incorporaron colegas de otras áreas disciplinares. Este posicionamiento dejó claro desde el comienzo que el enfoque propuesto no era de actualización o academicista (Imbernon, 1994) -centrado en la impartición de clases magistrales por parte de la persona considerada experta en el tema- sino centrado en la construcción conjunta de conocimiento (Freire, 1992, 1999). Se creó dicho seminario en

el que se puso de manifiesto la necesidad de ver cuál era el ámbito de actuación de BIE en la formación deportiva de los escolares y en la mejora de la sociedad, con el objetivo de diseñar un proyecto viable que incidiera en el análisis de los contextos pedagógicos en que tiene lugar el deporte escolar practicado en las ikastolas comprometidas con la experiencia.

Durante el 2004/05 se dio inicio a este reto compartiendo todos los integrantes del seminario la idea de que, para que el proyecto fuera viable, era necesario recabar la opinión de los diferentes agentes implicados. Los interrogantes que se plantearon inicialmente fueron: ¿Sabemos, los componentes del seminario, qué características mínimas debe presentar el deporte practicado en la ikastola para que sea educativo? ¿Sabemos cuál es el deporte con el que sueñan los diferentes agentes implicados? ¿Conocemos en qué se asemejan y en qué se diferencian nuestros sueños respecto a lo que es y debe ser el deporte practicado en las ikastolas de BIE? ¿Sabemos cuáles son las debilidades y fortalezas que cada colectivo encuentra en el camino hacia alcanzar el deporte con el que sueña?

Con posterioridad, en el 2005/06 y, a partir del análisis y contrastación de la información recogida de todos los colectivos consultados e implicados el curso anterior (familias, alumnado, profesorado, monitores y equipo directivo) se presentó un proyecto de intervención con familias para incidir sobre el colectivo que la comunidad escolar había detectado que requería, en especial, de una atención formativa ante el deporte escolar.

La construcción de contextos de diálogo y de cambio a través de la investigación-formación

Metodológicamente este trabajo se entronca en una manera de investigar particular como es la investigación-acción que se desarrolla de acuerdo a ciclos reflexivos de

planificación, acción, observación y reflexión, ciclos que tienen lugar regularmente en la acción normal de un docente, pero que en la investigación-acción se hacen de forma consciente y consecuente. La persona investiga al actuar y reflexionar sobre el problema que le preocupa, por tanto, se produce una unión entre el conocimiento y la acción, dado que conocer y actuar forman parte de un mismo proceso de investigación (Carr y Kemmins, 1988). Ello da la posibilidad, además, de que los participantes se formen de manera intencional y metódica (Flick, 2004). En nuestro caso, la labor emprendida ha sido un proceso en el que las personas, han investigado y buscado respuestas a sus preguntas a través de constantes secuencias de reflexión-acción. Esta acción ha tenido lugar, tanto en el seno del seminario, como en los propios centros escolares (a través de los Grupos de centro -GC-, las Audiencias convocadas para generar información en torno al deporte escolar y los Grupos de familias -GF- con los que se ha llevado a cabo una intervención de carácter formativo) por medio de la labor de dinamización, organización y transformación llevada a cabo por los coordinadores de centro (representantes en el seminario de las ikastolas implicadas).

Los principios metodológicos que han regido la investigación han sido: a) la *demanda de cambio*. Ésta ha venido de la mano de los propios implicados. La situación problemática se vivía de tal manera por las personas que están participando en la investigación y fueron éstas quienes demandaron su cambio (Pérez Serrano, 1994); b) la capacidad de *escucha activa* al *otro*. En los distintos espacios de diálogo hemos tratado de no cortar con nuestras intervenciones el proceso de reflexión del *otro*, sino ayudarle a profundizar en él. Esto ha requerido mantener una *actitud interrogativa* para apoyar la exploración e indagación de ideas, materializándose por ejemplo, en no aceptar una simple afirmación o respuesta general a una pregunta, en alentar la interacción entre las personas en lugar de resumir las recopilaciones de los participantes, etc; c) la *reflexión*

compartida. Al objeto de mantener el carácter abierto y dinámico del proceso, donde teoría y práctica estuviera en continua dialéctica. Por ejemplo, en el seminario a partir de las notas de campo y de los interrogantes planteados por las facilitadoras, la reflexión retrospectiva ha tenido un propósito recapitulador, que nos ha ayudado a darnos cuenta del sentido que le concedemos a las experiencias pasadas, para poder aprender de ellas y clarificar posturas para construir un lenguaje común. La reflexión prospectiva, en cambio, nos ha ofrecido la posibilidad de encontrar alternativas a formas de actuar y de aprender para mejorar la práctica docente (Bolívar, 1995); d) la necesidad de *reconstrucción* como práctica transformadora. Nos permite revisar y re-situar los modos de ver y hacer, para generar desde el presente, el aquí y el ahora, nuevas apreciaciones en los modos de comprender y hacer, que den lugar a la transformación de las prácticas futuras (Bolívar, 1995). La reconstrucción de la práctica ha provocado en los propios investigadores una comprensión nueva de sí mismos, de las situaciones educativas y de las propias asunciones implícitas en estos contextos y en los modos de hacer y ser. Esta recomposición de la acción docente y la reflexión subsiguiente se ha inscrito en un modo dialéctico de conocer y, finalmente, e) *relaciones de horizontalidad* entre todos los miembros. Donde la acción comunicativa ha generado relaciones de horizontalidad entre todos/as los participantes, sintiéndonos investigadores y asumiendo una responsabilidad conjunta en una realidad social en la que cada uno cubriera diferentes funciones.

El marco interpretativo desde el que hemos ido buscando respuestas a los interrogantes de carácter educativo que la investigación nos ha ido planteando, ha sido a través de los planteamientos comunicativos y dialógicos que, a partir de las ideas esenciales del pensamiento de Freire (1990, 1997) y de Habermas (1994), constituyen la

base de la metodología dialógica. Los principios que sustentan la base de este aprendizaje son (Flecha, 1997):

- Que el diálogo ha de ser igualitario y considerar las diferentes aportaciones de las personas en función de la validez de sus argumentos, y no de las posiciones de poder de quienes las realizan. Ha sido en base al diálogo y debate de ideas e informaciones que provienen de la teoría y de la práctica como todos y todas, en una relación bidireccional, hemos aprendido y enseñado a la vez. Reconociéndonos, además, iguales en la diferencia.
- Que todas las personas tienen capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una las manifieste de diferente manera según el contexto en el que se encuentre.
- Que el diálogo transforma las relaciones entre los sujetos y su entorno. De ahí que se potencie la práctica del análisis de la realidad social, para que éste nos ayude en el proceso de transformación.
- Que se incorporan aquellos contenidos que se acuerdan entre todos los implicados en el proceso. En nuestro caso, tanto contenidos de tipo conceptual, en relación al deporte escolar y a temas de investigación, y contenidos de tipo procedimental para acceder al conocimiento, análisis e interpretación de la información que se deriva de la realidad deportiva y poder, así, construir conjuntamente el conocimiento.
- Que al impulsar la construcción de ambientes comunitarios y solidarios, ayuda a superar la pérdida de sentido que en el momento actual podemos tener por la sobreinformación a la que estamos sometidas, y por vernos involucradas en dinámicas descontextualizadas, burocratizadas... Por tanto, experiencias de este tipo ayudan a que personas que están en la práctica del deporte escolar asuman el rol de investigadores y que ello les proporcione experiencias de aprendizaje que, mediadas por el diálogo, la

argumentación, la reflexión y la acción, conducen a dotar de sentido a lo que ocurre a nuestro alrededor.

Estos principios han guiado la investigación en los distintos contextos de diálogo que se han ido generando a medida que la experiencia lo precisaba. Podremos apreciar que han sido los profesores de educación física participantes en el seminario (coordinadores de centro) quienes han trasladado el espíritu de la acción comunicativa a sus respectivos centros, con el objetivo de desvelar las creencias, las teorías implícitas, los prejuicios, la complejidad que rige en la realidad del deporte educativo de cada ikastola. De modo que a los GC, Grupos de discusión y GF se ha trasladado el espíritu dialógico de una manera multiplicadora. Al desarrollarse esta experiencia en contextos diferentes, conocerlos nos ha permitido llegar a entender mejor el marco en el que nos hemos movido (Rodríguez, Gil y García, 1996). Por este motivo, seguidamente, daremos cuenta de cómo se han desarrollado los principios anteriores en los distintos contextos sociales de intercambio y diálogo que se han generado a lo largo de la experiencia.

La perspectiva dialógica (Freire, 1990, 1997, 1999) nos ha aportado tanto un marco teórico de interpretación, como una posición metodológica.

La experiencia de dialogar en contextos de intercambio y aprendizaje

Los contextos sociales de intercambio y aprendizaje que se han ido paulatinamente construyendo han sido:

1. El seminario: Observatorio de la experiencia
2. Los Grupos de Centro: Grupos de investigación formados en cada centro escolar

3. Las Audiencias: Grupos formados con personas pertenecientes a los distintos colectivos implicados en el deporte escolar (familias, alumnado, profesorado, monitores y equipo directivo)
4. Los Grupos de familias. Protagonistas de la intervención formativa del 2006

El Seminario. El trabajo formativo en el seminario se ha basado, fundamentalmente, en el diálogo y la reflexión de las experiencias que los coordinadores de centro han volcado en el grupo. Para evitar la dispersión en el tratamiento de las temáticas, cada sesión de seminario se ha estructurado, organizado y dinamizado en función de los aspectos más relevantes que se deseaban tratar. Para tal objeto, las facilitadoras preparaban el material necesario para que la puesta en común y la toma de decisiones sobre distintos asuntos fuera lo más dinámica y ágil posible.

El seminario ha servido de observatorio para aprender ciertas técnicas de recogida de información, así como, para el manejo de éstas. Entre ellas, una de las más utilizadas ha sido la elaboración de las notas de campo. Las sesiones de seminario se han grabado en audio y, después, se ha procedido a elaborar esas notas de campo con las que analizar e interpretar lo que ocurría en cada una de las sesiones. Un procedimiento similar es el que han trasladado los coordinadores a los grupos de discusión, para recabar información sobre la educación física y el deporte escolar, así como en el proceso formativo desarrollado con las familias en el presente curso académico. Podemos resumir diciendo que el seminario ha servido de estructura para contrastar, aclarar y decidir sobre el trabajo que cada coordinador de centro ha llevado a cabo para materializar el diagnóstico, diseñar la intervención y discutir lo sucedido en las sesiones formativas con las familias.

El principio de horizontalidad ha estado presente en esta estructura así como en aquellas otras en las que los coordinadores de centro se han sumergido para poder

dialogar con ellas desde sí mismas. De esta manera los coordinadores han sido los investigadores que mayor vínculo han tenido con la ikastola; los auténticos investigadores sobre el terreno; los facilitadores en los GC, Audiencias y GF constituidos en cada ikastola. Han sido ellos quienes han mediado entre el *caso particular*, que constituye cada centro, y el *caso global* que ha supuesto el estudio en su conjunto en el seminario.

Los Grupos de centro. Esta experiencia al desarrollarse *in situ* en los propios centros escolares, precisaba la creación de grupos de trabajo constituidos con representantes de los distintos colectivos implicados en el deporte escolar.

En las primeras reuniones de seminario, una vez identificado el objeto de estudio, valoramos la necesidad de constituir un grupo con los representantes de los diferentes colectivos. Tras contrastar las distintas opiniones de los participantes en el seminario, se estableció que estos grupos estuvieran formados por: el investigador representante de la ikastola participante en el seminario, un profesor/a de educación física del centro, un monitor de deporte escolar, un representante de padres-madres y un alumno/a de ciclo superior.

Los miembros del GC han tenido una labor fundamental en el desarrollo y dinamización de la recogida de opiniones en cada ikastola, así como en las sesiones formativas desarrolladas con las familias en la intervención realizada este curso.

Este contexto de diálogo ha brindado la posibilidad a sus participantes de: a) tomar conciencia de la importancia que tiene su esfuerzo, trabajo, dedicación e implicación en las acciones que se emprenden en la ikastola, porque se han sentido parte importante de ella; b) aprender a trabajar en equipo; c) valorar la importancia del diálogo y del contraste de opiniones en un trabajo conjunto; d) conocer el manejo de ciertos instrumentos de recogida de información y su posterior análisis; e) compartir

entre todos las ideas, opiniones, creencias e ilusiones en torno al deporte escolar, y f) vivir las relaciones generadas a través de la comunicación y el intercambio intergeneracional en el que han primado las relaciones de horizontalidad frente a las de poder.

Las audiencias. Se llegó a los distintos colectivos implicados a través de la técnica de los Grupos de discusión que implicaron en cada sesión a un grupo homogéneo de personas (Krueger, 1991), constituidos entre 4 y 10 participantes durante una hora y media aproximadamente de interacción social (Russi, 1998).

Los grupos de discusión han dado la posibilidad de que las personas de un mismo colectivo (familias, alumnado, monitores,...) se conozcan entre sí, interactúen y puedan llegar a contrastar las opiniones, creencias y sueños que tienen en torno al deporte escolar, construyendo entre todos una dinámica de exposición-argumentación de opiniones y de escucha-reflexión en torno a las distintas posturas manifestadas.

Los Grupos de familias. La intervención ha estado centrada en la auto-observación, valoración y explicitación, por parte de las madres y padres, de los comportamientos que muestran ante las actividades deportivas de sus hijos/as, así como en las acciones formativas que se han desarrollado para trabajar entre otros temas: la competición, las actitudes hacia las decisiones de árbitros y entrenadores, el juego limpio, las normas,... Se ha creado un clima distendido en el que se ha favorecido el diálogo y el intercambio de opiniones sobre los interrogantes, supuestos y dilemas planteados en las acciones formativas. Contexto en el que nuevamente se han puesto de manifiesto los principios del diálogo igualitario.

Dialoguemos con el pasado para construir el futuro

Nos gustaría destacar varias cuestiones en torno a la riqueza de esta experiencia. Ellas son fruto del diálogo entablado con el pasado:

- La experiencia ha estado nutrida por la implicación y motivación de los participantes para con el trabajo del seminario y en los GC; mostrando un espíritu inquieto por cambiar y mejorar su contexto educativo. Esta disposición intrínseca ha posibilitado el desarrollo de una experiencia de estas características.
- El clima distendido y de diálogo, que se ha generado en el seno de los distintos contextos en los que el debate, la escucha activa y la ayuda al otro ha estado presente, ha dado la oportunidad de establecer procesos reflexivos ricos y profundos en torno a la problemática para la que se convocó a los participantes.
- Las relaciones construidas se han regido por el principio de horizontalidad, dando lugar a un funcionamiento colegiado de los distintos grupos.
- El trabajo en grupo y la implicación, a distintos niveles, de toda la comunidad educativa ha permitido detectar el foco de intervención sobre el cual actuar educativamente: las familias.
- Las reconstrucciones de las sesiones de grupo, han abierto el camino para ir esbozando paulatinamente nuevas propuestas, a modo de interrogantes, de cara a construir la futura propuesta de acción y cambio.

Desde la escucha amplificadora de las construcciones elaboradas en el pasado trabajamos con la mirada puesta en el futuro con los siguientes propósitos: 1) desplegar procesos de formación colaborativos en los que se implique a toda la comunidad educativa; 2) apoyar la labor del coordinador del grupo de centro como facilitador de los procesos de investigación y formación que se desarrollen en su centro educativo; 3) seguir implicando a las familias a través de la intervención educativa para que se sientan imprescindibles para el buen funcionamiento del centro y el deporte que en él se desarrolla, y 4) desplegar la intervención a otros colectivos para que todos, sin

excepción, se corresponsabilicen de los procesos de cambio que se generan en la ikastola.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (1995). Reconstrucción. En L. M. Villar Angulo (Coord.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero, pp. 237-265.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Piados / Madrid: MEC.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Barcelona: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Cátedra.
- Imbernon, F. (1994). *Formación del profesorado*. Barcelona: Aula.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica par la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Russi, B. (1998). Grupos de discusión: de la investigación social a la investigación reflexiva. En J. Galindo (Coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman, pp. 75-115.

AÇÕES INCLUSIVAS NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS DOCENTES E DISCENTES: CONFLUÊNCIAS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA FUNDAMENTAL

Neusa Maria Marques de Souza - Prof^ª Dr^ª Departamento de Educação – UFMS-CPTL.
Ana Lúcia Espíndola – Prof^ª Dr^ª do Departamento de Educação – UFMS-CPTL.

1. Introdução

Este texto relata uma experiência de ensino, pesquisa e extensão acadêmica em curso, na qual se incluem o processo de formação inicial de professores, via curso de Pedagogia, de formação contínua de professores da Educação Básica e de atendimento pedagógico a alunos em via de exclusão por repetência de uma escola pública brasileira.

A ação desenvolvida pelas autoras deste trabalho, docentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –Brasil, em uma escola de ensino fundamental da rede escolar municipal de Três Lagoas, encontra seus fundamentos no pensamento de Paulo Freire, no sentido em que busca a síntese entre leitura do mundo e leitura das palavras, dos símbolos e significados para inserção do indivíduo como ser interferente social e culturalmente.

Neste sentido, da estrutura teórica que sustenta a pedagogia freireana, destacam-se nas ações as abordagens sobre as questões da leitura que, longe de ser compreendida como simples decodificação, o é como um processo de preparação para conhecer, compreensão que deve ser trabalhada, “forjada, por quem lê, por quem estuda que, sendo sujeito dela, se deve instrumentar para melhor fazê-la”. (FREIRE, 1998, p.35)

A escola em questão pertence a uma rede escolar de dezenove salas de aula rurais e treze escolas urbanas de Ensino Fundamental, cuja escassez de recursos financeiros gera barreiras de acesso à Internet, assinatura de jornais, revistas, aquisição

de livros, além da indisponibilidade de recursos humanos adequadamente capacitados e outros suportes de que a escola depende para seu bom funcionamento.

Afetada em sua autonomia financeira, a autonomia na gestão escolar fica prejudicada e, junto, as possibilidades da escola solucionar seus problemas educacionais. Seu corpo docente vivencia as contradições sociais do contexto atual, que expressam ao mesmo tempo movimentos que cobram mudanças e ações reforçadoras do tradicionalismo histórico ainda vigente, com estas incompatíveis.

Esta condição paradoxal, imposta por “modelos universais”, deriva da aceitação de que os modelos importados devem ser linearmente aplicados “às situações de ensino com a finalidade de efetuar a mudança”. Entretanto, sua inadequação acarreta a prática da exclusão pela repetência, pela reprovação, pelo abandono, negando às crianças a conquista social de educação para todos. (POPKEWITZ, 1997, p.25)

O alto índice de evasão e repetência que assola os primeiros anos do Ensino Fundamental no Brasil, já antigo conhecido dos organismos educacionais brasileiros, reflete por um lado, a dificuldade da escola em cumprir seu papel como socializadora dos conhecimentos e, por outro, o aspecto cultural das desigualdades materiais presentes em uma sociedade excludente, marcada pela divisão de classes sociais.

Neste contexto, o problema do acesso ao conhecimento das camadas populares não pode ser discutido de forma fragmentada, desconsiderando as condições objetivas que produzem a escola e o fracasso escolar. Assim, do mesmo modo que a escola pode se constituir em forte aliada para ruptura destas situações de exclusão pode ainda propiciar sua manutenção frente às várias feições que pode assumir a ação pedagógica que se desenvolve em seu interior.

Entender o contexto social do ensino é para Freire(1997), caminho necessário para que os professores possam discernir como neste contexto se “distingue a educação

libertadora dos métodos tradicionais”, compreender que “o contexto de transformação não é só a sala de aula”, ... , “apesar de a escola ser parte da luta pela mudança” e, por fim, entender que “a educação libertadora deve ser compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir o poder.” (p.46,47).

Na situação específica da escola com a qual passamos a trabalhar, nos deparamos com a necessidade de reverter um quadro de eminente fracasso escolar de cerca de sessenta crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Considerados em suas dificuldades, estes alunos compunham grupos de segunda série que não haviam ainda conseguido se alfabetizar e grupos de terceira e quarta séries que não conseguiam resolver as operações fundamentais de matemática e/ou compreender enunciados de problemas.

A solicitação de ajuda feita à universidade seguida da exposição de motivos da coordenação e direção desta escola, apontava a extrema necessidade de auxílio paralelo a estas crianças expostas a uma situação de iminente fracasso escolar. O enfoque que foi dado às primeiras ações, foi no sentido de contribuir para a resolução de problemas relativos ao letramento na matemática e na língua materna destes alunos.

Não desconhecíamos, entretanto, que o espaço da sala de aula deveria ser considerado como ponto nuclear – porém não único - do sucesso e/ou fracasso escolar, por ser ele *locus* das múltiplas relações entre o professor com seus alunos e destes com seus pares.

Acreditávamos ainda na indubitável relevância do papel do professor enquanto organizador dos processos e mentor das relações que se estabelecem nas situações de ensino-aprendizagem, as quais, segundo Freire(1998), demanda habilitação para decidir

e romper para optar, atitudes que exigem segurança, que “por sua vez, demanda competência científica, clareza política e integridade ética”. (p.60; 61).

Entretanto, para mudar a intervenção dos professores, haveria a necessidade de que eles pudessem “reconstruir toda sua prática a partir de um novo paradigma teórico”, o que implicaria um processo de longo prazo. Mas, havia a necessidade urgente em estabelecer as primeiras ações para o ‘resgate’ destes alunos, em espaços externos aos das aulas regulares que recebiam na escola.

Sem que se fizesse um trabalho teoricamente sustentado e de longo prazo com os professores, conforme nos alerta Weisz, os riscos em provocar o uso de receitas de atividades pré-estabelecidas seriam muito prováveis de ocorrer em detrimento de uma mudança de postura, o que poderia acarretar distorções tais como:

Se o professor procura inovar sua prática, [...], sem compreender suficientemente as questões que lhe dão sustentação, corre o risco, grave no meu modo de ver, de ficar se deslocando de um modelo que lhe é familiar para o outro, meio desconhecido, sem muito domínio de sua própria prática – “mesclando”, como se costuma dizer.

.....
Um exemplo disso são os professores que, encantados com o que a psicogênese da língua escrita desvendou sobre o que pensam as crianças quando se alfabetizam, passaram a ensinar seus alunos a escrever silabicamente. (WEISZ ,2004, p.59).

Após refletirmos sobre as questões expostas, sabíamos que desenvolver um atendimento paralelo ao trabalho da escola significava trabalhar com os efeitos de problemas estruturais sem atuar nos alicerces que os constituem, ou seja, seria lançar mão de soluções paliativas. Mas tínhamos que optar pelo atendimento paralelo destes alunos, em caráter emergencial, ou nada fazer naquele momento.

Garantir a estas crianças o acesso aos saberes elementares (ler, escrever e contar) ensinados na escola fundamental significava então possibilitar a elas sua utilização como instrumento de luta contra as desigualdades sociais. Diante destes fatos,

entendíamos que esta poderia ser uma primeira etapa de um trabalho integrado universidade/escola, cujas possibilidades de construção passávamos a vislumbrar.

2. Início do trabalho com as crianças

Neste primeiro momento, em que a urgência estava na re-inserção dos alunos com dificuldades de aprendizagem no processo escolar, as ações foram planejadas com a colaboração de cerca de vinte aluno(a)s do curso de Pedagogia, que passaram a atender estas crianças na modalidade de tutoria, sob a orientação das autoras.

O trabalho se desenvolveu, tendo como referência para composição dos grupos de alunos a serem atendidos segundo o diagnóstico da escola. Foram eles agrupados por séries, em turmas de alunos com dificuldades na alfabetização e turmas com dificuldades nos conteúdos da matemática.

Aqueles alunos que freqüentavam a escola no período da manhã voltavam para participar do que eles chamavam por ‘aula de reforço’ à tarde, e, vice-versa. Já o(a)s aluno(a)s tutores se candidataram por livre interesse e foram distribuídos segundo suas disponibilidades de horário. Formaram-se grupos de atendimento com alunos da graduação em Pedagogia que cursavam disciplinas oferecidas pelas autoras, que atuam nas áreas de fundamentos e metodologia do ensino de matemática e de alfabetização.

Devido à exigência legal imposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), que estabeleceu um prazo de dez anos para que todos os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental obtivessem formação em nível superior, nossos cursos de Pedagogia passaram a receber uma significativa parcela de alunos já atuantes como professores das redes de ensino.

Entretanto, frente à oportunidade de exercer uma prática assistida pelas orientadoras e da possibilidade para estabelecer as conexões entre teoria e prática,

ocorreu o interesse de muito(a)s aluno(a)s jovens, com pouca ou nenhuma experiência no ensino. Reuniões sistemáticas, preparatórias ao atendimento, foram implementadas.

Em encontros semanais que se alternavam nas quartas e sextas-feiras, os grupos mais numerosos de crianças passam a serem atendidos na universidade, vindo em ônibus disponibilizado pela prefeitura e os grupos menores, na própria escola. Começam a surgir a partir desta primeira distribuição os primeiros problemas.

As condições de espaço físico para este atendimento na escola foram criadas por adaptações de espaços externos em que estes grupos se acomodavam sem muita condição de privacidade ou de infra-estrutura adequada para tal, pois não havia salas ociosas em nenhum dos períodos do dia.

Os relatos das ocorrências de cada encontro passaram a ser registrados pelo(a)s aluno(a)s tutor(a)s, para os quais eram dados os encaminhamentos que se estabeleciam em reuniões entre este(a)s e as pesquisadoras. Nestes encontros buscava-se compreender o que levaria tais crianças a não aprender, estabelecer parâmetros e planejar as estratégias para as intervenções semanais, que ocorreram durante todo segundo semestre do ano de 2005.

Deste modo, na ânsia de propiciar condições facilitadoras de acesso aos conhecimentos para as crianças, este(a)s tutor(a)s passara a aprofundar teoricamente as concepções estudadas no curso de Pedagogia sobre elas refletindo a partir do contexto da prática, momentos em que as questões da Didática se materializavam frente à oportunidade do estabelecimento das relações teoria-prática.

Neste ínterim, se disponibilizava na formação inicial destes futuros educadores, condições para o aprimoramento de suas atividades didático-pedagógicas, com a ampliação “dos saberes, do saber-fazer, das competências e das habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar” (TARDIF, 2002, p227).

Este(a)s aluno(a)s tutore(a)s foram ainda mergulhando num processo investigativo sobre as questões enfrentadas pelo professor a partir da realidade da escola, confirmando-se enquanto sujeitos do conhecimento e quebrando o que Tardif aponta como “formação segundo um modelo aplicacionista do conhecimento”, na qual os alunos permanecem, num período determinado,

[...] “assistindo aulas” baseadas em disciplinas e constituídas, a maioria das vezes, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa; depois ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicar” esses conhecimentos; finalmente, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana. (WIDEEN *et alii*, 1998 *apud* TARDIF, 2002, p.242).

Questões tais como o constrangimento pelo qual passavam as crianças atendidas na escola foram apontadas nos relatos do(a)s aluno(a)s tutores, já nas primeiras orientações. Consta que estas crianças recebiam dos colegas o rótulo de atrasadas por estarem nas atividades desenvolvidas no pátio e mesmo nos corredores da escola, o que reforçava nelas a baixa auto-estima além do que, causava uma tensão constante e bloqueios que interferiam em suas capacidades de concentração e compreensão das atividades. Como esta, outras situações, foram levantadas para que pudessem ser buscadas as soluções.

Ao tomar conhecimento deste fato, a coordenadora da escola que acompanhava as crianças nas locomoções, apontava que, ao contrário das crianças que ficavam na escola, as crianças que se deslocavam para a universidade haviam melhorado seus interesses e a participação nas aulas regulares e, segundo suas professoras, podiam-se notar neste e em outros sentidos algumas evoluções.

Relata ainda, que não havia parado para refletir sobre a questão do espaço e que procuraria, a partir de então, buscar soluções para o transporte destas crianças até a universidade, visto que havia um limite mínimo de alunos para que o ônibus pudesse ser

disponibilizado. Para estas crianças, além de se sentirem assistidas em um espaço neutro, ir para a universidade concedia-lhes um status diferenciado que aumentava sua importância no grupo de colegas de classe.

Os seguintes depoimentos das crianças retirados de suas produções, também foram significativos neste sentido, mostrando o grau de importância que esta questão, aparentemente simples quando submetida a um olhar mais superficial, pode ter.

Aluna A: *Eu achei as aulas na faculdade muito legal. E também gostei das professoras ,, eu achei a fadade Bem Bonita e as pessoas que estudam nela também Bonita. ... eu gostei muito de ter conhecido a faculdade. (sic).*

Aluno B: *É legal a facúdade la a gente aprendeu muitas coissa como a Escola ... nos fazem ola na Escola ... vai ter festa la tem festa Junina e festa de flocorio mas a facudade e mais legal la nos aprendeu muitas coisas.(sic)*

A constante avaliação do processo permitiu ajustes desta e de outras distorções, fundados nas necessidades postas pela realidade e sustentados nos resultados das ações, possibilitando um processo auto-regulador das práticas desenvolvidas.

Diante de questões deste quilate, o universo do conhecimento buscado pelo(a)s tutore(a)s extrapolou os limites do conteúdo disciplinar e se ampliou de acordo com as necessidades impressas pela prática pedagógica. O crescimento deste(a)s aluno(a)s evoluiu proporcionalmente com a busca de soluções para os desafios da prática. O ensino se aliou à pesquisa, a teoria que estruturava a prática, nesta se reconstruiu, fazendo com que o círculo dialético ação-reflexão-ação comparecesse sem que tivesse sido antecipadamente anunciado ou definido.

Neste sentido, refletíamos sobre os ensinamentos de Brousseau (1996, p.48), quando nos coloca que, ao professor cabe desempenhar diferentes papéis que os leve a realizar um “trabalho inverso ao cientista, uma recontextualização do saber, e isto implica em buscar situações que dêem sentido aos conhecimentos que devem ser ensinados”. Para o autor, “o professor é uma espécie de ator. Atua segundo um texto

escrito em outro contexto e segundo determinada tradição”. Deste modo, cabe ao professor vivenciar um texto que traduz “a situação didática por conduzir (evidentemente, não o texto no sentido restrito)”. (ibid, p.72).

Havia, entretanto, uma constante inquietação que pairava sobre nossas ações quanto à premência da integração das professoras destes alunos que atendíamos ao processo desencadeado. Com o passar do tempo esta inquietação deixava de ser apenas das autoras e passava a fazer parte das preocupações do(a)s tute(a)s, na medida em que as visões se ampliavam, e da coordenadora, que já podia vislumbrar a possibilidade de inserir os professores no processo, ampliando o universo da ação.

A prática mostrava a necessidade de buscar as conexões entre a ação desenvolvida nos contextos intra e extra-classe escolar. Buscando viabilizar a inserção destes professores, surge então uma ampliação do projeto coletivo com a o acréscimo de mais três professoras orientadoras com ações que compuseram um projeto de extensão das pesquisadoras do curso de Pedagogia.

Transformada em projeto de pesquisa, analisada e aprovada pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, os trabalhos passam a ser financiados com recursos do PROEXT, para o ano de 2006.

No ano de 2006, ações voltadas aos saberes docentes e discentes, desafios da gestão escolar, contos de fadas na formação intelectual e afetiva dos alunos, aquisição da linguagem de sinais (libras) através da música, desafios da didática de resolução de problemas e da alfabetização, vêm sendo desenvolvidas integrando o corpo docente da escola, diretores, supervisores de ensino e outros professores da Rede Municipal. Com esta conquista, os alunos de Pedagogia passam a contar com auxílio financeiro através de bolsas de extensão, dedicando-se com maior tempo e exclusividade a este projeto.

Nesta nova etapa, as questões do fracasso escolar constituem o eixo destas ações. Diversos estudos têm-se apoiado na visão de fracasso como diferença para afirmar que a origem social é a causa do fracasso escolar e que alunos em situação de fracasso sofrem na verdade, de deficiências sócio-culturais, transformando-se assim estas suas diferenças, em carências.

No entendimento de Charlot (2000), este fracasso pode ser visto de duas maneiras distintas. Primeiro, pode ser visto como um desvio, diferenças que poderão ser constatadas através das estatísticas. Uma outra forma a considerar a questão é entendendo que o fracasso escolar não é apenas diferença. É, sobretudo, uma experiência que o aluno vive e interpreta, tendo assim, a marca da singularidade presente em cada sujeito em sua maneira de ver e sentir determinadas coisas.

Nesta segunda visão é que nos apoiaremos na etapa atual desta expedição didática e investigativa que se abre para o ano de 2006. Abrem-se ainda oportunidades de ampliação para um trabalho de pesquisa colaborativa com o desenvolvimento de produções propiciadoras da compreensão das múltiplas questões presentes no contexto escolar pelo próprio professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROUSSEAU, Guy. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma. *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo : Olho D'Água, 1998.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo : Paz e Terra, 1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2004.

V Encuentro Internacional Forum Paulo Freire. Valencia 2006-02-20
Sendas de Freire: Opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida.

Resistencia del docente frente a la Educación bancaria

María del Carmen Saldaña Rocha.*
Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional

*Una y otra vez la violencia contra
Mujeres y hombres que alzan la voz,
que dicen ya basta,
que luchan por la aparición de un mundo
en el que quepan todos los mundos que somos
en San Salvador Atenco y en el mundo
tiene que escucharse la voz de nuestra indignación*

Introducción

Para hablar de la práctica docente y de la resistencia a la educación bancaria, es necesario ubicar el contexto nacional de México. No puede ignorarse la historia de éste país, desde la Época Prehispánica, la Colonia, la Independencia, la Revolución, la etapa Posrevolucionaria e instauradora de la institucionalización, el México Nacionalista, la consolidación de la hegemonía de un partido y la convalidación de los diferentes grupos oligárquicos, el México del 68 y la hecatombe del partido oficial en el poder. En cada uno de los momentos históricos se intentó la construcción de propuestas pedagógicas y de carácter organizacional que resolvieran las grandes necesidades educativas de los distintos grupos de población.

Ornelas caracteriza los últimos 75 años del siglo veinte de la siguiente manera “El país pasó de una economía preponderantemente agrícola y para el autoconsumo, a una sociedad comercial con los Estados Unidos y Canadá...; de ser un territorio cuyo medio de comunicación más importante era poco más de 15 mil kilómetros de vía de ferrocarril, a una geografía que se puede comunicar instantáneamente por señales de satélites; de un población de poco más de quince millones de habitantes al concluir la Revolución, de la cual cerca de 70% era rural, a casi 90 millones en la última década....cuya abrumadora mayoría es principalmente urbana; de tener cerca del 80% de analfabetismo en la población adulta, a más o menos 11% en 1993.....la educación nacional fue objeto de debates y pugnas ideológicas y políticas. Desde el mismo bosquejo del Artículo 3º (Constitucional), las contiendas entre liberales y radicales la pusieron en el centro del proyecto de nación”¹

Esta disputa se mantuvo señala el mismo autor, “ los radicales triunfaron en 1917 y dieron un tono religioso y jacobino a la educación nacional. Los socialistas a la mexicana tuvieron la hegemonía por cierto tiempo y después de las reformas de 1934,Pero una década más tarde, la educación socialista estaba en plena retirada y el tránsito a la concepción democrática dentro de la unidad nacional fue la lógica que dominó las reformas del 46. En los años setenta y ochenta los reformistas quizá no encontraron el ambiente favorable para modificar la Constitución”²

¹ Carlos Ornelas. El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo. México. CIDE 9ª reimp, 2003 Pág. 59

² *Ibidem.* Pág. 59.

Una característica fundamental en el Siglo XX, fue la centralización ejercida por el gobierno federal, y el corporativismo a cargo de uno de los sindicatos más grandes y poderosos de Latinoamérica el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Latapí³ por su parte, considera que durante el siglo XX, en México pueden identificarse cinco proyectos educativos sobrepuestos: a) el original de Vasconcelos (1921) adicionado por las experiencias de la educación rural de los años que siguieron a la Revolución; b) el socialista (1934 – 1946); c) el tecnológico, orientado a la industrialización; d) el de la escuela de la unidad nacional (1943 – 1958) y e) el modernizador, cuyo despegue puede situarse a principio de los setenta.

En el principio del siglo XXI en México se modifican los pesos políticos, el partido que representa la derecha, asume el poder y continúa con la política económica establecida desde los 80s bajo el modelo neoliberal, el que se encuentra en debate con el democrático y equitativo (Ornelas).

En el primero “el Estado debe reducir su papel al mínimo necesario para garantizar la supervivencia de la sociedad y la libertad de los individuos. Esta libertad, se arguye, mejor por medio de los mecanismos del mercado. El Estado o el gobierno sólo debe realizar lo que aquél no puede hacer por sí mismo: determinar, arbitrar y proveer las bases para ejecutar las reglas del libre intercambio de bienes y servicios⁴

En tanto que en el segundo, “ el Estado debe ser el conductor de la nación, más su intervención radica en el imperio de la ley y la asignación y ejecución del gasto público”⁵

En estos proyectos, los docentes como parte del Sistema Educativo Nacional, se encuentran creo yo en una triple disyuntiva, que los lleva a asumirse en tres estilos diferentes aunque no necesariamente ortodoxos, sino a inclinarse más hacia un de ellos. Un primer estilo podría caracterizarse como **conservador y tradicionalista**, cuya función principal es la de ejecutar el programa de estudios que se establezca por las autoridades educativas, ser transmisor de conocimientos a los estudiantes, intentando ser “neutro”, y olvidarse del mundo exterior concentrándose sólo en el logro de los objetivos y aunque sabemos que toda acción humana conlleva una ideología, éste docente se asume como apolítico.

El segundo estilo podría denominarse como **docente neoliberal**. Asume las posturas de ésta corriente e intenta preparar para el “mercado”, se concibe en una relación de cliente – patrón, y asume que el mercado determina qué se enseña y para qué, aunque éste mercado, no sea capaz de generar los empleos que promete para esos productos de la institución escolar; éste estilo se privilegia en escuelas o universidades privadas, aunque puede señalarse que el discurso oficial ha llevado cada vez más hacia este planteamiento también a los profesores de las instituciones públicas.

³ Pablo Latapí. Un siglo de Educación en México I México, 1ª ed.. 1998 Edit. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Pág. 22.

⁴ *Ibidem*. Pág. 15.

⁵ *Ibidem*. Pág.18.

El tercer estilo que en las distintas épocas de la vida institucional de la escuela ha sobresalido, es el **docente de la resistencia**, que asume su función desde la pedagogía liberadora (Freire), que intenta transformar la realidad, transformándose a sí mismo, que es política y que se inserta en un contexto más amplio que el del aula, que reconoce que concreta el curriculum oculto (Apple) y que comparte la responsabilidad de la formación con los propios estudiantes, en una relación que sabe que la institución y su organización determinan la dinámica, que reconoce los riesgos que implica la construcción de una relación, que reconoce que el estudiante es un sujeto que problematiza y no un ser vacío que debe ser llenado, (Freire); que sabe que la organización institucional muchas veces inmoviliza, qué debería promover el pensamiento vinculante (Morin), en fin que se encuentra en proceso de espiral, que se confronta día a día y que se compromete con su quehacer.

Estos estilos de docente, se identifican en todos los niveles del Sistema Educativo Mexicano, aunque existen algunas diferencias notables, a saber, en el nivel de educación básica que hoy abarca desde la educación inicial, el preescolar, la primaria y la secundaria, se observa un claro control sobre el quehacer docente, y si bien se ha asumido el constructivismo como paradigma para el aprendizaje, se tiene un plan y sus respectivos programas de estudio que deben cumplirse en cada ciclo escolar, pocos son los ajustes o modificaciones que el profesor puede proponer y desarrollar, en todo caso su libertad se encuentra en el apartado de estrategias didácticas.

En el nivel medio superior el control de la organización aunque es menor se mantiene. En el de la Educación Superior, el control se diferencia de acuerdo con la institución de que se trate, sin embargo es muy probable que desde el diseño y elaboración del programa de estudios y su desarrollo y evaluación el profesor es responsable y hace partícipes a los estudiantes, sobre todo tratándose de una universidad, la que dice Morín “conserva, memoriza, integra, ritualiza una herencia cultural de saberes, ideas valores; la regenera al volver a examinar, al actualizarla, al transmitirla; genera saber, ideas y valores que, entonces, van a entrar dentro de la herencia. De esta manera es conservadora, regeneradora, generadora”⁶. Es en la Universidad en la que se ha desarrollado la práctica docente asumiendo una postura de resistencia frente a la educación bancaria.

Durante más de 15 años, he colaborado en la formación de pedagogos, en dos importantes instituciones de México, en este trabajo recupero la experiencia, los conflictos, las contradicciones y las estrategias que me han permitido trabajar con los estudiantes de la carrera de Pedagogía, particularmente de los semestres Quinto, Sexto, Séptimo y Octavo Semestre. En este lapso, la concepción de la docencia se ha ido transformando tanto en lo teórico como en la práctica en el aula, los cuestionamientos han estado presentes una y otra vez y los mismos han sido discutidos con los estudiantes, en este trabajo se sistematizan las reflexiones sobre mi quehacer docente intentando responder a dos cuestionamientos:

¿Cómo acompañar los procesos formativos – de ellos y míos- a partir de la concepción de una pedagogía liberadora, identificando las contradicciones y tensiones en este proceso?

⁶ Edgar Morin. La cabeza bien puesta. Repensar la Reforma Reformar el pensamiento. Buenos Aires 4ª reimp. 1999. Nueva Visión. Pág. 85.

¿Qué significa la resistencia a una educación bancaria y cómo se asume la práctica?

a) Romper con el paradigma de la educación bancaria

En primer lugar ha sido necesario identificar de manera clara cuáles son las características de la educación bancaria. Si revisamos los grandes paradigmas pedagógicos, podríamos resumirlos en tres grandes grupos: el de la pedagogía **tradicional**, la concepción que se tiene del individuo es la de una tabula rasa, esto es como un ser que no tiene ningún conocimiento y con el cual es indispensable partir de cero, también como un ser dependiente del maestro y con una concepción memorística del aprendizaje.

El segundo paradigma sería el de la **Pedagogía Nueva** que se traduce en los diversos planteamientos de la Escuela Nueva y en los que el niño/ individuo se convierte en el eje articulador de la educación, de la definición de contenidos de aprendizaje, fundamentado en la concepción constructivista del aprendizaje, - “la que se organiza en torno a tres ideas fundamentales: el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.

Es el quien construye los saberes de su entorno cultural, y puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros”⁷- de la evaluación en su concepción amplia, como retroalimentación y no como calificación, la corriente de la pedagogía nueva en México, se ha traducido en una serie de reformas en los distintos niveles de la educación, aunque muchas veces la reforma no se asume de manera personal por los docentes y se queda en ideario político de los funcionarios de la Secretaría de Educación Pública.

El tercer paradigma es el de la **pedagogía crítica** en el cual se encuentran diversas corrientes, el componente que se adiciona es el político. Se dejan de lado las concepciones ingenuas y románticas, se concibe al sujeto de la educación como un ser pensante, como un ser dialéctico, como un ser que es capaz de asumir la autonomía y la responsabilidad de su propio aprendizaje y de su papel histórico en su sociedad.

Los modelos señalados se han sucedido, aunque en el marco de cada uno de ellos surgido planteamientos con matices que los caracterizan y particularizan.

Hoy podemos encontrar rasgos de los distintos modelos en la práctica docente, pero también en los estudiantes, esperan que el maestro exponga su verdad, para recibirla y aprenderla (memorizarla) y volcar en los instrumentos de evaluación esas verdades, que les posibilitarán continuar sin mayor cuestionamiento, la ruta de un curriculum preestablecido, al mismo tiempo cuestionan e intentan problematizar.

El primer modelo podría considerarse de acuerdo con Freire como, “**la concepción bancaria**, para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Al reflejar la sociedad opresora siendo una dimensión de la “cultura del silencio”, la educación bancaria mantiene y estimula la contradicción”⁸ Cuál es el papel del docente? “ llenar a

⁷ Porfirio Moran. El Vínculo de la Docencia y la Investigación. México. Edit. CESU. 1ª ed. 2003 pág.150

⁸ Paulo Freire, Paulo Freire y la Educación Liberadora, en Antología de Miguel Escobar. México, SEP. 1ª. Ed. 1985. pág. 19.

los educandos con su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado”⁹.

Desde la educación primaria¹⁰, el referente del docente justamente fue el de aquél que con una entonación particular “narraba”, se escuchaba a sí mismo, miraba sin ver y a través del discurso entonaba uno y otro contenido para depositar en el otro y llenarlo de información.

En la práctica docente personal, aunque el discurso se encuentra presente, éste se asume de manera consciente de hecho se intenta romper con la concepción de que el educador es quién educa, quien sabe, quien piensa, quien habla, quien disciplina, quien opta y prescribe su opción, quien escoge el contenido programático, quien asume la autoridad y quien es sujeto del proceso. El compromiso ha sido también una construcción teórica que permita afrontar los desafíos con los y las estudiantes.

Resistir a asumir el papel de dominador e intentar mirar y construir con los estudiantes de otras maneras, comprometerse consigo mismo y con el grupo a diseñar el curso, a encontrar estrategias diferentes, reconocerse como otro que también aprende, ha sido parte de la parte de la tarea, intentando que el trabajo individual, busque transformarse en colectivo, investigando y actuando en consecuencia, permitiéndome asumir las equivocaciones y recuperando los espacios de silencio con la voz pausada de quienes analizan, preguntan, construyen, problematizan, dejando que la creatividad y la pregunta retome su lugar para ofrecer propuestas, en estos procesos, se han encontrado grandes dificultades para que los estudiantes decidan romper con un papel pasivo y de silencio y se arriesguen a aprender a aprender, a reconocerse consciente y críticamente, a ser sujetos parte de una realidad social que deben ser capaces de leer

b) Las estrategias. El taller, el acompañamiento, el estudio individual y colectivo, los proyectos colectivos.

Recuperar los conceptos centrales de Freire, no significa repetirlos mecánicamente, requiere de un trabajo que permita reinterpretarlos, hacerlos propios, recrearlos e incorporar también otras concepciones que nos permitan participar con los y las estudiantes de pedagogía en una experiencia de aprendizaje, en la que la palabra esté conectada con el mundo, ese ámbito micro que puede ser la Universidad y particularmente el aula, y, también con los sucesos de nuestro país y del mundo, es indispensable que la realidad, forme parte de la reflexión, confronte los planteamientos teóricos de la educación con esa realidad económica, política y social en la que estamos inmersos.

⁹ *Ibidem. Pág.18*

¹⁰ El aprendizaje de las tablas de multiplicar en la escuela primaria pública, de un barrio de la Ciudad de México, a la que asistí, es un claro ejemplo de esa forma narrativa, un tono especial para repetir una y otra vez, después de la profesora, cinco por ocho....cuarenta, sin reflexión, sin análisis. Dice Freire que en estos casos el educador conduce a los educandos a una memorización mecánica del contenido narrado, hoy seguimos escuchando en muchas aulas esta entonación.

Desde Universidad, tenemos también la responsabilidad de reconocer que en el México que se quiere asomar – ser parte - a la economía global, coexisten millones de pobres con unos cuantos millonarios que son notables en el mundo.

Los otros, los pobres, el gobierno intenta ocultarlos, mejor que no se vean, sin embargo, en el sureste de México, un grupo indígena mediante un movimiento armado, en 1994, reclamaron su derecho a existir, hoy se han convertido en la voz de millones en el mundo y han trascendido del movimiento armado a planteamientos políticos, así lo señala González Casanova “los zapatistas y los pueblos indios replantean la redefinición del mundo y de la sociedad desde sus comunidades, su cultura y su exclusión para construir alternativas que ni en el corto ni medio plazo se proponen la toma del poder del Estado o la participación en los aparatos gubernamentales, sino presionar sobre ellos mientras construyen las comunidades y redes de comunidades sus autonomías, indígenas y no indígenas, potencialmente nacionales, regionales, globales, dispuestos también a enfrentarse -con el mundo- a la resistencia frente a las nuevas empresas colonizadoras del imperialismo asociado. La contribución de los zapatistas a los nuevos movimientos sociales tiene una influencia y un reconocimiento universal. A la radicalización y expansión de los nuevos movimientos alternativos, se añaden reformulaciones cada vez más agresivas del neoliberalismo de guerra”¹¹. En mi tarea docente ha sido fundamental, considerar la interrelación entre los contenidos del programa de estudios y la problemática que se presenta en los distintos grupos sociales del país, analizarlos, reconocer las causas, reflexionar acerca de la intervención que como pedagogo se puede tener, considerando los distintos campos profesionales en los que podemos participar, pero además como ciudadanos.

En Educar en la Era Planetaria, Emilio Roger señala que “el carácter funcional de la enseñanza, lleva a reducir al docente a un funcionario. El carácter profesional de la enseñanza lleva a reducir al docente a un experto. La enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y convertirse en una tarea política por excelencia....Necesita lo que no está indicado en ningún manual, pero que Platón ya había señalado como condición indispensable para toda enseñanza el eros que es al mismo tiempo deseo, placer y amor deseo y placer de transmitir (no coincido con éste último concepto de transmisión, ya que refleja un proceso unidireccional, en el que el profesor deposita en los estudiantes sus conocimientos, sino desde la propuesta de Freire, considero la educación libertaria, aquella en la que el docente también aprende del otro) amor por el conocimiento y amor por los alumnos ”¹²

Eros, está presente en la Pedagogía Erótica que ha construido Miguel Escobar, en la que “el profesor y profesora son mediadores que tienen la capacidad de ayudar a conectar mejor a las y los estudiantes con la realidad cotidiana del salón de clases, que hace parte de un contexto más amplio. Ellos y ellas, como la madre son mediadores entre el mundo interno y el mundo externo de los estudiantes – entre el texto y el contexto como diría Freire- deben ser capaces de enseñar también la parte erótica, de saber expresar afectos compartiendo el amor hacia el conocimiento”¹³ Me parece fundamental que la relación entre el docente y los alumnos se asuman desde las propias emociones, que

¹¹ Pablo González Casanova. Las Nuevas Ciencias y las Humanidades. Barcelona. Editorial Anthropos. 2004, pág.349.

¹² Edgar Morin. Educar en la Era Plantería. Valladolid, Editorial Universidad de Valladolid. 2002. pág. 88.

¹³ Miguel Escobar. Eros en el aula. Valencia, Ediciones la Burbuja. 2005, págs. 1265-126

efectivamente seamos capaces de lograr que los estudiantes construyan el amor por el conocimiento, por su formación.

Las distintas propuestas de cursos, han intentado no quedarse en actos mecánicos, en los que existe una serie de contenidos distribuidos a lo largo del ciclo escolar así como una programación que deberá cumplirse, en ese sentido el profesor está siempre preocupado por cumplir y no por los procesos de aprendizaje de los estudiantes y de él mismo. Considero que cada uno de los cursos ha representado un espacio de búsqueda y construcción y cada experiencia apuntala con mayor claridad los planteamientos.

Es fundamental reconocer que la institución universitaria (escolar) forma parte de una gran maquinaria que poco a poco y de manera inconsciente va llevando a estudiantes y docentes a asumir roles establecidos y que ha sido necesario repensar la práctica docente para evitar ser parte de las inercias institucionales las cuales muchas veces inmovilizan hasta hacer perder la identidad y conformar la masa acrítica.

En el trabajo docente acudo a las estrategias didácticas, éstas consideran la intención, tienen que ver con la propia disposición física del espacio¹⁴, con la posibilidad de un diálogo, de trabajar de manera colectiva en talleres de experimentación, círculos de estudio, equipos de proyectos; también con la modificación de la organización escolar; con la mirada puesta hacia dentro y fuera de la institución, reconociendo las realidades y la realidad nacional, compleja, multicultural, en los otros los que están fuera de las fronteras, reconociendo quienes somos y hacia dónde podríamos ir.

Un elemento que articula las acciones en el aula, son los materiales bibliográficos, el compromiso ha sido de constante búsqueda, la reinterpretación de los textos, la aplicación a situaciones concretas de nuestro entorno; que permitan un diálogo con sus autores, a los que en la discusión en el aula, podamos refutar o cuestionar, con los que estemos de acuerdo. Asumo la idea de Freire en relación a que “ estudiar es realmente un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola...en una visión crítica se siente desafiado por el texto en su totalidad y su objetivo es apropiarse de su significación profunda”¹⁵ Ello implica asumir el papel de sujeto, tener una actitud frente al mundo, ser humilde y entablar un diálogo (Freire).

Las estrategias para la educación, requieren de que recuperemos del pasado las experiencias, las resignifiquemos, las recreemos y que afrontemos los desafíos de educar en” y “para” la era planetaria con base en un pensamiento articulante y

¹⁴ En diciembre de 2005, Peter Mc Laren, aceptó la invitación de un grupo de estudiantes para ir a la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en su exposición, además de una serie de planteamientos acerca de la educación y el marxismo, señaló que su posición es ahora más radical y que no está dispuesto a regresar a un espacio de investigación, en el que no tenga la posibilidad de trabajar con mayor profundidad y alcance dichas investigaciones, hoy está viajando a diversos lugares del mundo, conversando con profesores con investigadores, En esa ocasión, hizo también consideraciones respecto a la pedagogía de Paulo Freire, decía que cuando ha preguntado cómo se trabajan los conceptos y las categorías de Freire, la respuesta es “ nos sentamos en círculo y pregunto cómo están”. Desde luego una parte del trabajo académico y particularmente de la docencia, tiene que ver con la interrelación estudiantes – profesor, sin embargo, no estoy de acuerdo en qué eso sea lo único que hagamos quienes de alguna manera seguimos la Pedagogía de Paulo Freire, esto tiene que ver con cómo se transforma cada uno de nosotros para transformar el mundo.

¹⁵ Paulo Freire, Consideraciones en torno al acto de estudiar; en Antología de Miguel Escobar Paulo Freire y la Educación Liberadora. Edit. SEP.1ª ed. 1985. pág. 40

multidimensional (Roger) mediante el cual se pretende “ganar en comprensión, reconociendo críticamente aquello que se pierde en la cosmovisión unidimensional de un pensamiento simplificante y reduccionista. Una educación con vistas a una visión y reflexión compleja de la realidad, colaboraría con los esfuerzos que tienen por objetivo la atenuación de la crueldad y la regeneración de la paz”¹⁶

En la práctica concreta los algunos principios organizadores para desarrollar el **taller** se retoman y se reelaboraron para el trabajo con los y las estudiantes se recupera de Sánchez Puentes quien alude el proceso a enseñar a investigar que “considera enseñar las prácticas y procesos, ..todas las operaciones de manera práctica y por medio del contacto directo e inmediato”¹⁷ A partir del trabajo en el Taller, se han desarrollado entre otros, planteamientos de proyectos curriculares, de evaluación curricular, o bien propuestas para el trabajo educativo en museos o en escuelas.

Así se siguen los principios didácticos del taller, estudio teórico y aplicación de conocimientos en el desarrollo de dichas propuestas, no siempre se sigue un camino, el grupo y la asignatura, permiten construir la estrategia didáctica. Los retos se centran en que los estudiantes se consideren sujetos, rompan con el paradigma del docente tradicional, se autoricen a cuestionar, estudiantes se encuentran en contradicción, por un lado, muestran muy claramente los referentes de un papel pasivo y al mismo tiempo intentan con su compromiso y trabajo trascender él mismo.

Otra estrategia didáctica que he resignificado ha sido el **Seminario**, mediante él se ha intentado problematizar con ensayos cortos generados por los y las estudiantes, así como el que yo desarrollo para iniciar la discusión. Cada uno de éstos escritos, muestra la postura frente al tema y a los autores de referencia, coexisten en el seminario el trabajo individual y el trabajo grupal, en Para Pensar a Pichón, Graciela Jasiner y Mario Woronowski, con quienes coincidimos, dicen de lo grupal, lo siguiente, “experiencia es confrontación, encuentro con la diferencia. Y el grupo es un espacio para la confrontación...pensamos en los grupos como dispositivos críticos; espacios en que la circulación de las diferencias se configure en gestión colectiva de lo común. También como espacios de resistencia”¹⁸ así la confrontación de trabajos, también puede llevar a la construcción de conclusiones de manera colectiva.

El **Acompañamiento** para la elaboración de trabajos extraescolares, es una estrategia con la cual se ha mantenido la resistencia hacia la educación bancaria y dentro de ella al estilo docente que se enclaustra en el salón de clases y trata no salir de este marco – de seguridad, de contenidos definidos, de las estrategias didácticas que se conocen y se aplican con certeza – el diálogo permanente con los estudiantes, el interés hacia los campos profesionales que empiezan a explorar, los compromisos que asumen con organizaciones sociales o bien los trabajos de carácter recepcional.

La estrategia, considera destinar tiempos y espacios extraordinarios, algunas veces se ha optado por tener sesiones los fines de semana, en otras ocasiones en días festivos los lugares han sido las propias aulas de la universidad, un café o mi casa. Ello también conlleva a otro tipo de interacciones, me permite conocer más a fondo a algunos de los estudiantes y que ellos me conozcan de diferente manera, muchas veces se generan

¹⁶ *Ibidem*. Pág. 53.

¹⁷ Ricardo Sánchez Puentes. Enseñar a Investigar. ANUIES Primera Edición. México, 1995. pág. 41.

¹⁸ Graciela Jassiner, *et al* Para Pensar a Pichón. Buenos Aires, Editorial Lugar Editorial.1992, pág. 75

lazos académicos y personales que trascienden el ciclo de formación, y entre los que se encuentran extraordinarios colegas y amigos.

Las dificultades para desarrollar estas estrategias, no son menores, de principio a fin, en primer lugar, el establecer los acuerdos necesarios sobre los principios organizadores de nuestro trabajo, lo cual implica proponer las reglas que asumiremos todos los integrantes del grupo en el desarrollo de la tarea, y que muchas veces en el transcurso del semestre se transgreden, el replantear acuerdos y reglas genera tensión y por otro lado, los estudiantes pretenden resultados inmediatos que por el tipo de trabajos que se realizarán, no es posible vivirlas en lo inmediato.

Por otro lado, un reto permanente ha sido el combinar el trabajo individual y el grupal, intentado el desarrollo de proyectos de carácter colectivo, que permitan un diálogo permanente entre los estudiantes, la reflexión acerca del ser humano, la participación del pedagogo en la educación. ¿Qué significa el trabajo individual? Significa el compromiso con uno mismo, para construir su aprendizaje, el asumirse sujeto del proceso educativo, la aportación creativa de sus saberes hacia los otros, el proponer formas de trabajo, el cuestionar al profesor y a los autores a través de sus textos.

Respecto al trabajo grupal, líneas arriba ya señalaba que implica la confrontación de las diferencias, es decir lo social se construye mediante las relaciones interindividuales, potenciando el aprendizaje de la cooperación. Lo colectivo intenta lograrse a partir de establecer un propósito común y un tema o tarea. Establecer la perspectiva teórica y metodológica que soportará el estudio, lo anterior implica poner en juego el principio dialógico¹⁹, asumir el conflicto y la crisis como herramientas y así llegar a proyectos colectivos. Desde luego entre que se presenta la primera idea y se concreta un proyecto colectivo, puede pasar un ciclo escolar y en el transcurso, encontramos desesperanza, enojo, apatía, silencio, o momentos muy alentadores y a veces hasta eufóricos, en fin las emociones como parte del ser humano siempre están presentes, nos dejan observar quien está frente a nosotros y cómo se encuentra.

Los espacios del trabajo académico y en particular de la docencia, podemos asumírselos desde diferentes posturas, la opción que me he planteado y que construyo día a día en cada uno de mis cursos, con cada uno de los estudiantes es la de resistencia frente a la educación bancaria. Ello conlleva a mirar de manera autocrítica la actividad docente, a estudiar de manera comprometida el campo educativo, particularmente el de gestión y organización educativa y el de teoría curricular, que son dos líneas del campo de la pedagogía y que forman parte del plan de estudios de la carrera de Pedagogía para la cual colaboro. También es indispensable repensar en el entorno universitario, intentar el diálogo de pares, asumir el trabajo con miradas múltiples y dejar atrás la idea de la hiperespecialización para transitar con mayor claridad hacia la construcción de un pensamiento complejo, es intentar un camino, pero no como único y acabado.

Es importante destacar que la Universidad, se encuentra en incesantes contradicciones, de ahí que como docentes podemos asumírnos como mediadores para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pero no podemos perder de vista la realidad que vivimos,

¹⁹ En la cabeza bien puesta de Edgar Morin pág. 101, refiere el principio dialógico como sigue. Une dos principios o nociones que deberían de excluirse entre sí, pero que son indisociables en una misma realidad...Lo dialógico permite asumir racionalmente la inseparabilidad de nociones contradictorias, para concebir un mismo fenómeno complejo.

ésa la de la Universidad, pero también la del país y la del mundo, leer la realidad y participar como sujetos en nuestra transformación para transformar el mundo. En ese sentido, y de acuerdo con González Casanova, “ningún camino cognitivo-activo del pensamiento crítico que olvide la relación social de explotación, de unos hombres por otros, realizará un análisis serio para la comprensión del sistema actual y para la construcción de un sistema alternativo”²⁰

*Finalizo diciendo cada quien tiene derecho
a soñar lo que más anhela*

Bibliografía

- Escobar Guerrero Miguel. Eros en el aula. Diálogos con Ymar. Valencia, Ediciones la Burbuja. 2005, 179 págs.
- Paulo Freire, Consideraciones en torno al acto de estudiar; en Antología de Miguel Escobar Paulo Freire y la Educación Liberadora. Edit. SEP. 1ª ed. 1985. 160 págs.
- Jassiner Graciela, *et al* Para Pensar a Pichón. Buenos Aires, Editorial Lugar Editorial. 1992, 138 págs.
- Latapí Pablo. Coordinador. Un siglo de Educación en México I México, 1ª ed.. 1998 Edit. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Págs. 424.
- Sánchez Puentes Ricardo. Enseñar a Investigar. ANUIES Primera Edición. México, 1995. 188 págs.
- Moran Porfirio. El Vínculo de la Docencia y la Investigación. México. Edit. CESU. 1ª ed. 2003. 226 págs.
- Morin Edgar. La Cabeza bien Puesta. Repensar la reforma Reformar el pensamiento. Buenos Aires. Nueva Visión 4ª reimposición. 1999. 143 p.
- _____, Roger Emilio y Domingo Raúl. Educar en la Era Planetaria. Valladolid, Editorial Universidad de Valladolid. 2002. 98 páginas.
- Ornelas Carlos. El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo. México. CIDE 9ª reimp, 2003 Pág.

*Profesora de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, integrante del Cuerpo Académico Estudios sobre la Universidad Pedagógica Nacional. 1995 -2006.

²⁰ Ibidem. Pág.427.

Profesora de la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. 1989 -2006.

V ENCUENTRO INTERNACIONAL FÓRUM PAULO FREIRE

Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida

Valencia 2006

LA PRÁCTICA DOCENTE NO CONVENCIONAL DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA DE PAULO FREIRE

Dra. Isabel Elena Peleteiro Vázquez

Fundadora y Coordinadora de la Línea de Investigación en Pedagogía Social
(Universidad Pedagógica Experimental Libertador)

isabelpeleteiro@yahoo.com

Mayo, 2006

RESUMEN

Para Freire en su obra Pedagogía de la Autonomía, “enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción y construcción”. Para ello nos sustentamos en que la formación del docente implica el compromiso de que la educación es una forma de intervención en el mundo, especialmente en Venezuela, país con elevados índices de niños desescolarizados y en exclusión social, así como con una muy baja dotación cultural en el medio familiar que dificulta el desenvolvimiento normal de la familia. Por ello, se hace indispensable asumir una postura freiriana ante la formación del docente y en especial ante la práctica profesional. La cual nos indica que enseñar exige reflexión crítica sobre una praxis en movimiento que se basa en una realidad socialmente problematizada. Por ello se hace imperativa la creación de nuevos escenarios para educar, reflexionar e investigar, a los que hemos llamado no convencionales. En este sentido, la práctica profesional se ha centrado en la educación de segmentos poblacionales en desventaja social: niños, niñas y adolescentes en situación de abandono, farmacodependencia, problemas de conducta, así como adultos en situación de privación de libertad. Educar en estos escenarios implica traspasar las barreras del aula escolar formal, así como generar un nuevo paradigma que permita al docente una actitud de apertura, flexibilidad, ética, concientización y una toma de posición ante el mundo. Por lo tanto, se trata de proporcionar a los formadores una conciencia de acción social transformadora, que permita conocer, comprender más que juzgar, decidir, romper, de ser capaces de producir grandes acciones, testimonios dignificantes y convencidos de la utopía de lo posible, así como de la firme creencia en que el hombre es un ser inacabado que debe ser educado dentro de un modelo discursivo freiriano de creencias en que “el cambio es difícil pero posible” fundamentado en una acción educadora comprometida con una acción político-pedagógica que implica riesgo, tolerancia, sensibilidad, acción y rechazo a la discriminación logrando así una verdadera praxis. En este sentido, Paulo Freire es el pedagogo que se sintoniza en forma clara y profunda con la dimensión social de la formación humana, es decir a favor de la autonomía del ser de los educandos.

Descriptores: Práctica Profesional, No Convencional, Desescolarización, Exclusión Social.

V ENCUENTRO INTERNACIONAL FÓRUM PAULO FREIRE

Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida

Valencia 2006

EL NÚCLEO GNOSEOLÓGICO, LA ÉTICA Y LA CONCIENTIZACIÓN EJES DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DESDE PAULO FREIRE

Prof. Rosa María Pérez de Santos
Fundadora y Coordinadora de la Cátedra Paulo Freire
y la Americanidad (Universidad Central de Venezuela)
rosamariaperez@hotmail.com

Mayo, 2006

RESUMEN

Enseñar, aprender e investigar conforman en Paulo Freire el núcleo gnoseológico que motoriza la formación del docente para una Educación dialógica, transformadora y liberadora, una educación vista como el terreno en el que el poder y la política adquieren significado.

La Educación Liberadora supone una relación simbiótica entre enseñar y aprender que se nutre de la investigación porque enseñar supone investigar y además respeto por los saberes de los educandos, en una relación horizontal interactiva y dialógica entre docente-discente. Siendo el rol fundamental del docente incentivar en cada discente su curiosidad epistemológica o el deseo de conocer.

En la obra Pedagogía de la Autonomía, Paulo Freire sistematiza la ruptura epistemológica entre el positivismo sociológico Durkheniano que definía a la Educación como transmisión de cultura. Lo que Freire niega al decir que la Educación no se transmite sino que se construye. Parafraseando a Freire, enseñar no es transferir conocimientos sino crear las posibilidades para su propia producción y construcción. En cuanto a la ética y a la concientización, debe verse la ética en coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se predica y lo que se practica y en la concientización como un compromiso ante la realidad social, un hacer uso de la palabra, hay que aprender a decir para poder decidir, ya que la Educación es una forma de intervención en el mundo, es una práctica política y no hay acción humana que no sea política. De ahí que el núcleo gnoseológico, la ética y la concientización sean los ejes de la formación de un docente progresista y transformador desde la óptica de Paulo Freire.

Descriptores: núcleo gnoseológico, curiosidad epistemológica, ética y concientización.

V ENCUENTRO INTERNACIONAL FÓRUM PAULO FREIRE

Valencia- España, 2006

El Ciclo Gnoseológico: (Enseñar, Aprender e Investigar)

Ética y Concientización, Ejes de la Formación del Docente

desde la Pedagogía Crítica de Paulo Freire.

Profa. Rosa María Pérez de Santos

Fundadora y Coordinadora de la

Cátedra Paulo Freire y la Americanizad.

U. C. V. Caracas- Venezuela

Septiembre de 2006

En el Proyecto Político Pedagógico de Paulo Freire desarrollado en un enfoque dialéctico- crítico, su obra Pedagogía de la Autonomía (su síntesis), representa un decálogo de la formación del Docente a partir de tres premisas:

- * No hay Docencia sin Discencia.
- * Enseñar no es transferir conocimientos.
- * Enseñar es una especificidad humana.

Todo esto lo conduce a la conclusión de que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción y construcción. Es decir, el conocimiento no se transmite, se construye. Al mismo tiempo que enseñar es un compromiso que implica que la educación es una forma de intervención en el mundo, y por ende es de naturaleza político- ideológica,

nunca una acción eminentemente técnica, fría, aséptica y neutra, sino intencionada políticamente y comprometida con los actores sociales hacia la transformación y la búsqueda de la justicia social, formando ciudadanos conscientes y autónomos que anhelan la libertad y la democracia.

Al plantear que la educación no es transmisión de conocimientos, sino propiciar la propia producción y construcción Paulo Freire está marcando una ruptura epistemológica entre el positivismo sociológico clásico expresado por Emile Durkheim en su obra Educación y Sociología , quien definió la educación como transmisión de cultura de una generación a otra para adaptarla a la sociedad propiciando una educación bancaria, a diferencia de Paulo Freire que busca y respeta la autonomía de los educandos hacia la construcción de los conocimientos y hacia la emancipación y transformación de la sociedad. Desde esta posición freireana la educación es un proceso para superar la conciencia ingenua y superar la conciencia crítica o epistemológica. Son posiciones política y epistemológicamente antagónicas.

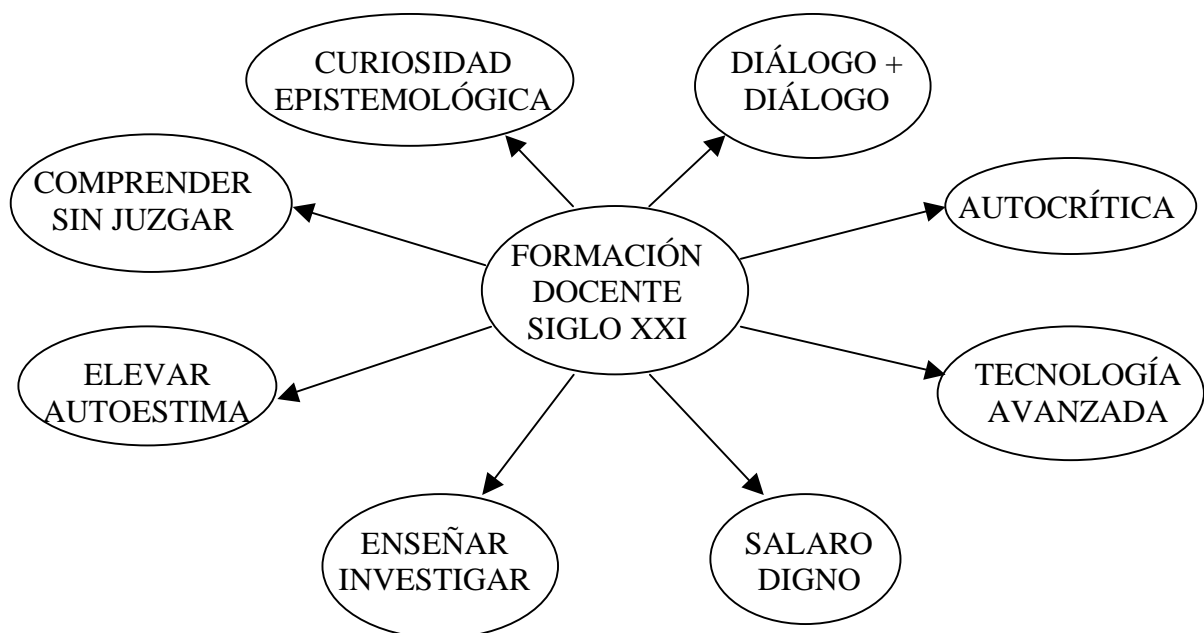
Esta posición dialógica, interactiva y dinámica de enseñar y aprender se nutre de la investigación, cuando el maestro de la dignidad Paulo Freire nos plantea que enseñar supone investigar, porque el que no investiga tiene poco que enseñar. Por lo que investigar, enseñar y aprender constituyen un ciclo gnoseológico desde la Pedagogía Crítica de Paulo Freire, indispensable en la formación del docente. Estos aspectos van unidos a la ética y a la conscientización, porque el rol fundamental del docente es incentivar en el discente la curiosidad epistemológica o el deseo de conocer, conducido con ética, entendida como la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se predica y lo que se practica a través de

un proceso de concientización que respeta la libertad y la autonomía de los educandos con la finalidad educativa de superar la conciencia ingenua para lograr la conciencia crítica, reflexiva, epistemológica.

Los procesos enseñanza- aprendizaje son inseparables e indisolubles porque: “el que enseña aprende al enseñar y el que aprende enseña al aprender”, en una relación horizontal, interactiva y dialógica entre docente y discente, respetando los saberes de los educandos, su autonomía, mediante la Pedagogía del amor o el querer bien a los educandos. Desde la óptica freireana hay que ayudar al discente a reconocerse como el arquitecto de su propia práctica cognoscitiva; esto significa la negación de un docente imperativo y autoritario.

“Desde una perspectiva progresista lo que debo hacer es experimentar la unidad dinámica entre la enseñanza de lo que es y como aprender...como ejercer la curiosidad epistemológica, indispensable en la producción del conocimiento”, (Freire, Paulo, Pedagogía de la Autonomía, Siglo XXI. Pág. 120)

Perfil del Docente del siglo XXI



Fuente: Profa. Rosa María Pérez de Santos

Esto exige compromiso, consciencia y humildad del docente, así como una actitud amplia y abierta al cambio para propiciar experiencias educativas positivas y significativas para aprender y aprehender juntos, educadores y educandos.

Los procesos enseñanza- aprendizaje deben insertarse en las esferas políticas, porque esos dos procesos enseñanza- aprendizaje representan una lucha por el significado y una pugna por las relaciones de poder. Es decir, la educación es el terreno donde el poder y la política adquieren significado.

Compartimos con Henry Giroux que Paulo Freire combina la dinámica crítica y la lucha colectiva con una filosofía de la Esperanza, y consideramos que no hay acción humana que no sea política.

Toda esta reflexión teórica nutrida del Proyecto Política Pedagógico de Paulo Freire se vincula y se aplica en la asignatura electiva “Ideas Políticas y Pedagógicas de Paulo Freire” que se dicta en el Programa de Estudios Universitarios Supervisados de la Escuela de Educación de Universidad Central de Venezuela, en la que la mayoría de los cursantes son docentes en ejercicio que han logrado desarrollar excelentes experiencias Freireanas en distintos puntos de la geografía venezolana.

La Universidad Central de Venezuela tiene cinco núcleos de Estudios Universitarios Supervisados, a saber: Caracas (Región Capital), Barcelona (Región Oriente), Barquisimeto (Región Central), Pto. Ayacucho (Región Amazonas) y Ciudad Bolívar (Región Sur). En cada una de estas regiones se han desarrollado experiencias interesantes, algunas relacionadas con campañas alfabetizadoras- concientizadoras, aplicando el método psicossocial de Paulo Freire.

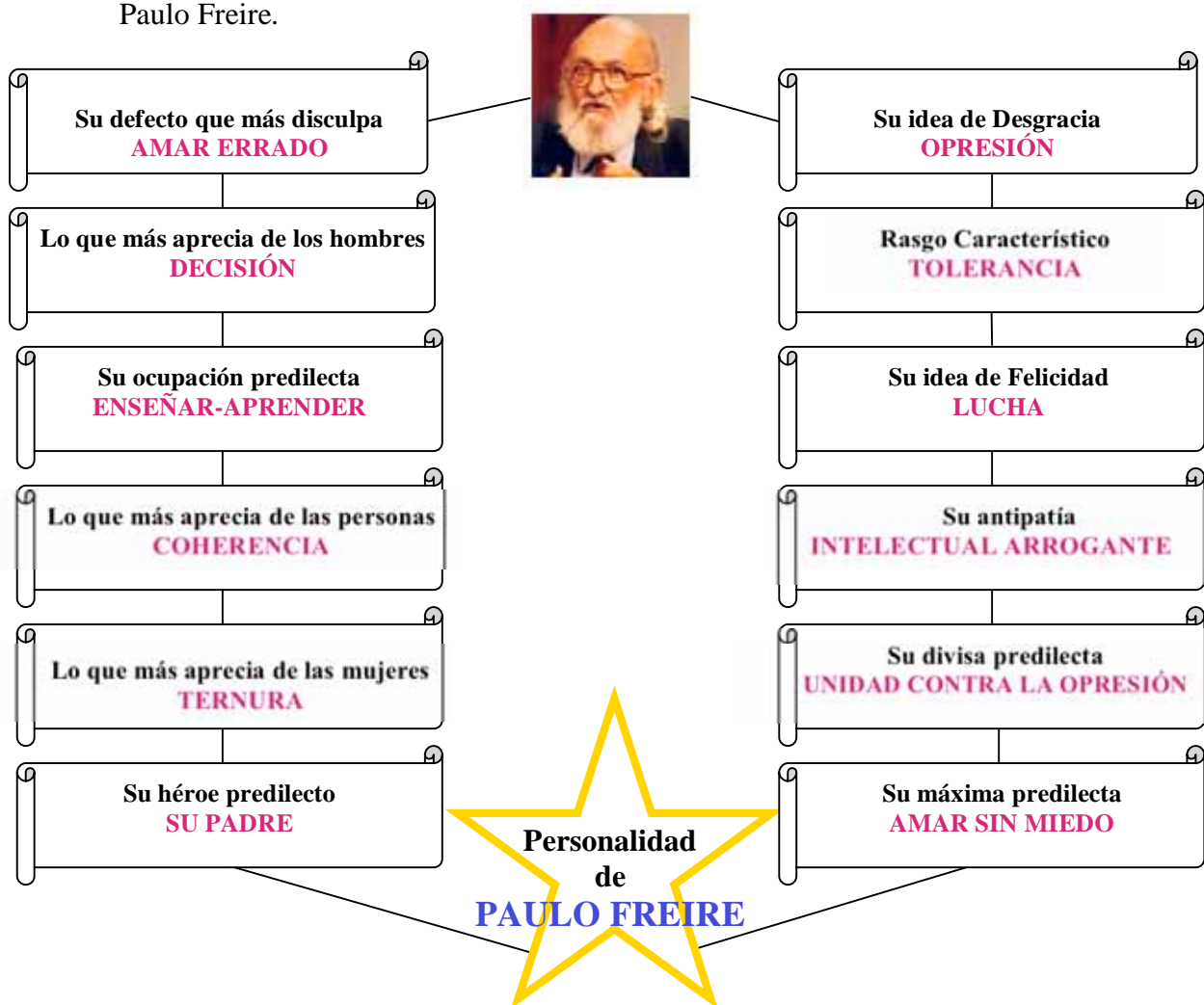
Dada la temática que nos ocupa en este trabajo nos vamos a referir a la experiencia que desarrolló un equipo de personas, dos damas y un caballero (docentes en servicio), en la región de Barquisimeto (Edo. Lara). Hay un lugar en esta región que se le llama “la calle del hambre”, allí venden comida rápida en kioscos y casas rodantes. Las comidas que se venden son: hamburguesas, perros calientes, parrillas, crepes rellenas, tortas, etc. Es un lugar concurrido más que todo por jóvenes estudiantes, empleados de industrias que buscan comida rápida, sencilla y a precios solidarios al bolsillo. Nuestros cursantes fueron varias veces y levantaron un diagnóstico de quince personas trabajadores del lugar, encontrándose entre ellos ocho venezolanos, seis colombianos, y un ecuatoriano. De ellos había nueve que eran analfabetos reales, y seis que eran analfabetos funcionales y uno que había aprobado sexto (6°) grado (II Etapa de Educación Básica).

Los cursantes les ofrecieron su ayuda gratuita como estudiantes universitarios, vecinos de la comunidad para enseñarlos a leer y a escribir, a firmar, aprender a hacer sus letreros para las ventas de sus comidas, para las basuras, y le dieron importancia a su higiene personal destacando lo importante de usar guantes y gorros para evitar la contaminación de los alimentos. A los tres meses cambió la imagen de la “calle del hambre”, aumentó la clientela; todos los analfabetos empezaron a firmar su nombre y a leer frases sencillas y entre todos con ayuda de los cursantes construyeron un código de ética sobre la higiene y la adecuada manipulación de los alimentos. Estos fueron resultados positivos de la aplicación del método psicossocial de Paulo Freire, con ese pequeño grupo de personas, con la ayuda del equipo de cursantes, hicieron una cartelera con

agradecimientos a la asignatura electiva Ideas Políticas y Educativas de Paulo Freire, una foto de Paulo Freire y el nombre de los facilitadores y miembros de la comunidad (amor con amor se paga).

Aquí se puede notar el valioso aporte de la Cátedra Paulo Freire y la Americanidad para la alfabetización- concientización y elaboración de un código de ética para mejorar básicamente la calidad de vida y de alimentación de esa comunidad larense de Venezuela. Esta es la vinculación teoría- práctica para una verdadera praxis educativa y social que se fundamentó en los postulados del maestro de la Dignidad “Paulo Freire”.

Para cerrar aludiremos los aspectos más resaltantes de la personalidad de Paulo Freire.



Destacando que su teoría, su práctica y su praxis educativa contribuyeron a plasmar bases muy sólidas y una rica reflexión teórica epistemológica para la formación de los docentes en Latinoamérica y el mundo.

Fernando Savater catedrático de filosofía de la Universidad Complutense de Madrid coincide con Paulo Freire al definir la educación como el más humanizante y humanizador de todos los empeños humanos.

En consecuencia decimos que el ciclo gnoseológico, la ética y la concientización son los ejes fundamentales de la formación docente desde la óptica de la Pedagogía Crítica de Paulo Freire.

Bibliografía

FREIRE, Paulo (1969). **La Educación como Práctica de la Libertad**. Madrid. Editorial Siglo XXI.

_____ (1959). **Educad e Atualidade Brasileira**. Recife- Brasil (Inédito).

_____ (1970). **Pedagogía del Oprimido**. Madrid. Editorial Siglo XXI.

_____ (1993). **La Pedagogía de la Esperanza**. México. Editorial XXI.

_____ (1995). **Política y Educación**. México. Editorial Siglo XXI.

_____ (1997). **Pedagogía de la Indignación**. Madrid. Editorial Morata.

GIRAUX, Henry (1998). **Una Vida de Lucha, Compromiso y Esperanza**. Cuadernos de Pedagogía, Caracas. Laboratorio Educativo N° 265.

MARTÍNEZ MIGUELE, Miguel (1999). El **Método de la Investigación Cualitativa Etnográfica**. México. Editorial Trillas.

PÉREZ de SANTOS, Rosa María (1980) **El Problema de las Pedagogías**. Criterios Epistemológicos para su Estudio. Facultad de Humanidades. UCV. Caracas.

_____ (s/f). Aproximación al Análisis de Algunas Concepciones Curriculares en **Lecturas de Educación y Currículo**. Compilado por Luís Bravo. Publicado en contexto. Editorial Biosfera. Caracas. Revista del Departamento de Administración Educativa de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Caracas- Venezuela. 1986.

_____ (1996). “Análisis Discursivo que Denota la Relación entre Saber y Poder. El Discurso Pedagógico como Espacio Societal” en **Memorias del Primer Congreso Internacional de Epistemología y Educación**. Compilado por Joaquín Bernardo Calvo. Universidad de Costa Rica. Editado por UNED.

_____ (1999). **La Pedagogía Latinoamericana en el Sendero del Discurso Político- Pedagógico de Paulo Freire**. (mimeo) Ponencia presentada en el Foro II: Proyecto político de Paulo Freire. UCV. Caracas. Auspiciado por la Cátedra Paulo Freire y la Americanidad.

_____ (2001). **La Pedagogía Crítica Paulo Freire y su vinculación con la Formación del Docente del Siglo XXI**. (mimeo) Ponencia presentada en el Foro III Proyecto político de Paulo Freire. UCV. Caracas. Auspiciado por la Cátedra Paulo Freire y la Americanidad.

_____ (1999). **“Bases para la Consolidación de una Pedagogía Latinoamericana en Paulo Freire”**. (mimeo) Ponencia del Foro II: Proyecto político de Paulo Freire. UCV. Caracas. Auspiciado por la Cátedra Paulo Freire y la Americanidad.

_____ (2003). **Hacia una Ecopedagogía Latinoamericana inspirada en la Concepción Humanista de Paulo Freire**. (mimeo). Instituto Paulo Freire. Sao Paulo. Revista Extramuros N° 07. Facultad de Humanidades y Educación, 2003. UCV.

RODRÍGUEZ, María Gorety y FERRER, Ramón (1999). **Pedagogía de la Autonomía**. (mimeo) Ponencia del Foro II: Proyecto político de Paulo Freire. UCV. Caracas. Auspiciado por la Cátedra Paulo Freire y la Americanidad.

RODRÍGUEZ, María Gorety (2003). **Experiencias Freireanas en E. U. S.-Educación, UCV**. Foro IV: Proyecto político de Paulo Freire. UCV. Caracas. Auspiciado por la Cátedra Paulo Freire y la Americanidad.

SAVATER, Fernando (2002). **Ética para Amador**. Edición XXXV. Barcelona. Editorial Ariel S. A.

_____ (1997). **El Valor de Educar**. Edición XVI. Bogotá. Editorial Ariel S. A.

O PERCURSO DE VELHOS APRENDIZES: A EMANCIPAÇÃO ATRAVÉS DO ESPAÇO ESCOLAR

Rita de Cássia M. T. Stano¹

1- INTRODUÇÃO

A recuperação do ser integrado é a tônica de um projeto educacional voltado para a terceira idade corroborando a importância do espaço escolar para a melhoria de qualidade de vida de seres humanos idosos. Um dos resultados do projeto ECONTI² está na construção, pelo grupo, de uma qualidade de vida, que resgata o ser idoso como ser construtor e habitante do mundo, conquistando espaços na cidade, perdendo o medo de lutar por seus direitos e desejos.

Torna-se premente situar o idoso em seu contexto e abordar a questão de velhos e velhas a partir do vivido e do experienciado. Neri (1993:31) corrobora tal constatação ao alertar para o

“(...) o risco permanente de que a atuação profissional junto a idosos (...) seja de caráter predominantemente ideológico, contribuindo de forma decisiva para o estabelecimento e a perpetuação de mitos, preconceitos e estereótipos quanto a velhice, importados e assimilados de modo menos crítico que o desejável.”

É pois, salutar, refletir sobre a situação do idoso em suas dimensões histórica e social, a partir de estudos de universos mais precisos e definidos, a fim de evitar a homogeneização do próprio processo de envelhecimento. Menos um fator biológico e mais um determinante de condições sociais construídas historicamente, a terceira idade necessita ser despida de sua roupagem universal e assumir seu caráter eminentemente histórico e cultural, de acordo com Herédia e Casara(2000).

Não é o idoso ou idosa universal, mas velhos e velhas situados numa dada realidade, que se propõem um projeto de vida, uma possibilidade depositada no espaço da universidade. É preciso que as instituições escolares superiores preparem-os

¹ Professora de Ciências Humanas na Universidade Federal de Itajubá, coordenadora do curso de Educação Continuada para a Terceira Idade, Presidente do Conselho Municipal do Idoso de Itajubá-MG.

² Educação Continuada para a Terceira Idade, curso de extensão da Universidade Federal de Itajubá

para o envelhecimento e, o seu reverso, preparar a universidade para uma nova relação intergeracional.

2- A CONQUISTA DO HABITAR E A CONSTRUÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA

Importante repensar o que está sendo oferecido à terceira idade em termos educacionais, tendo em vista que não há um modelo único a ser seguido, devido à uma situação social e cultural que se diversifica pela heterogeneidade das condições de velhos e velhas no país. Desvelar o caminho, buscar o sentido do processo e a validade da ação educativa da universidade em relação à terceira idade exige mais do que a mera descrição, pois

“As aparências expõem e também protegem da exposição, e, exatamente porque se trata do que está por trás delas, a proteção pode ser sua mais importante função.” (Arendt,1993,p.21)

Torna-se salutar enfatizar que esta pesquisa parte do pressuposto de que a educação, como espaço social, é uma alternativa possível para a aquisição e melhoria da qualidade de vida, principalmente daquelas minorias inseridas num processo crescente de marginalização social. Buscar a correspondência desta certeza na realidade e, comprovar, cientificamente tal possibilidade e efetividade, será um objetivo a ser rigorosamente perseguido ao longo do trabalho de investigação.

"(...) é pelo habitar que se criam novas condições de vida, marcos humanos em cada cultura que permitem avançar sempre, rompendo limites dados ." (Espósito,In Espósito e Bicudo 1997, p. 110)

Habitar não supõe apenas a ocupação do lugar, mas um modo específico de construção, criação e reordenação do vivido consigo e com o outro. Desta forma, o ser habitante, ao viver seu contexto determinado, espacializa o lugar, i.e., edifica o mundo, torna-se produtor de história(Bachelard, 1993). Nesta construção, neste habitar, o homem constrói significados para sua própria vida, busca novas condições de vida que lhe favoreçam a qualidade desejada, sonhada, ausente, porém, possível. O conceito de qualidade é produção histórica, pressupondo uma análise processual,

uma dinâmica, a recuperação do específico e o respeito às condições conjunturais. Enfim, é um conceito que reflete uma postura política.

Buarque (1994:157) ao historicizar o conceito de qualidade de vida, expõe que

“Durante séculos, a qualidade de vida estava em não ser ameaçado pelos deuses, nem ser surpreendido pelas intempéries, e ter força para resistir aos inimigos: naturais ou humanos. A vida era a rotina, a qualidade dela era não quebrar a rotina.”

No século XX, qualidade de vida passa a ser sinônimo de possibilidade de consumo, reconhecendo neste momento, o impacto da industrialização sobre o sentido errôneo do habitar como exercício de consumo. Segundo o mesmo autor, tal possibilidade de qualidade de vida vê-se inviável diante da realidade de violência, fome, desigualdade que caracteriza a contemporaneidade. A qualidade de vida vista como consumo irrestrito e amplo, depara-se com o apartheid social, em que apenas uma minoria desfruta desta possibilidade. Buarque destaca ainda que, diante desta discrepância há duas alternativas para o homem, a saber: a) abandonar os valores éticos da igualdade para continuar no rumo da utopia do consumo, apenas para poucos; ou b) redefinir o conceito de modernidade e de qualidade de vida.

Como se caracterizaria esta nova concepção de qualidade de vida, tendo como fundamento tais valores éticos? Qualidade constitui-se da maneira de ser de pessoas ou coisas; essência, natureza (Aulete, v.IV, 1958). Para Koogan/ Houaiss (2000), qualidade é uma maneira de ser. Assim, ao tentar construir um conceito de qualidade de vida, busca-se determinar os atributos desejáveis a uma vida, feita da imbricação entre pessoas, instituições e sistemas sociais. Não se trata de definir sonhos e esperanças de um ser humano, mas de todos aqueles que vivem uma mesma história, seres que partilham o mesmo tempo em espaços construídos pela ação conjunta. A qualidade de vida percebe-se, é histórica, pois supõe sempre um conjunto de condições específicas socialmente necessárias à preservação do homem.

Fundamentando-se, pois, numa noção de modernidade ética, Buarque (1994:162) destaca que há uma ânsia por participação democrática, por liberdade individual e por respeito aos direitos das minorias. A democracia, porém, não é a única

condição possível para esta nova qualidade de vida. Torna-se salutar eliminar a desigualdade social, atendendo essencialmente a todos em termos de alimentação, saúde básica, educação básica, acesso ao transporte urbano, justiça igual e um endereço com limpeza, o que implica saneamento, água potável e coleta de lixo, para vidas que se constroem nos espaços da cidade(Véras, 2000). Um país como o Brasil, marcado por antagonismos de direitos e deveres, em que o sujeito se vê espoliado de seu direito a um mínimo de vida digna, torna-se premente repensar o sentido da desigualdade e a quem esta vem servindo. É preciso socializar os serviços e atentar para as necessidades primeiras da população, a fim de se poder lutar pelo equilíbrio ecológico, entendido como a possibilidade de tornar a vida humana mais condizente aos recursos fontes advindas da natureza, mantendo assim, a vida biológica dos seres. Este equacionamento homem - natureza - modernidade supõe a redistribuição das atividades econômica e cultural, possibilitando às regiões mais periféricas do Brasil, reais condições de participar da construção de nosso patrimônio econômico e cultural, através da reestruturação das formas de organização social de produção.

O ser que habita, que constrói e edifica sua própria morada, está, neste processo de construção, também construindo indicadores de qualidade de vida. Ou seja, no viver, vai determinando formas e maneiras necessárias e essenciais ao ato mesmo de habitar o mundo. Se antes a qualidade de vida estava em não ser ameaçado pelos deuses, hoje, no século XXI, a qualidade de vida está caminhando para o sonho de "extirpar o mal" da desigualdade, da injustiça, do consumo desenfreado e da busca de lucros sem limites. É um reflexo dos agravantes que tornaram necessário o sonho da liberdade, da participação, da igualdade, da alteridade neste país. E aqueles, que representam as minorias neste panorama, precisam lutar para, através do exercício da cidadania, conquistar esta nova qualidade de vida. A população idosa, que vivencia um processo já longo de marginalização social, econômica, política e cultural necessita conquistar, tornar-se ser-no-mundo, construindo seu espaço, com qualidades que lhe são concernentes.

A conquista à qualidade de vida supõe a conquista do próprio existir, no sentido de estar-no-mundo, de forma compromissada com a vida mesma. Ou seja, ser capaz de agir e refletir sobre sua ação. é, pois a primeira condição para que o ser

assuma um ato comprometido (Freire, 1979), a consciência de estar-no-mundo como sujeito fazedor de sua história, de suas lutas, de suas conquistas e redimensionando a própria temporalidade para além dos cronômetros e idades convencionalizadas pelo capitalismo (Elias, 1998). Pode-se, portanto, sublinhar que qualidade de vida se conquista pelo compromisso assumido, pelo ser humano com seus pares, iguais e oprimidos, pela transformação do mundo que habita.

“Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de distanciar-se dele para ficar com ele: capaz de admirá-lo para, objetivando-se, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação: um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.”
(Freire, 1979, p.17)

Este processo de comprometimento supõe, utilizando as idéias de Arouca (in 8ª Conferência Nacional de Saúde, 1992), saúde, entendida como bem-estar físico, mental e social. Nesta abordagem, saúde significa a ausência do medo. Comprometer-se reporta-nos à necessidade de extrair o medo de um mundo novo, mais justo, menos desigual. Significa participar de sua transformação, pois, conviver sem medo é *“(...) é conviver com a possibilidade de autodeterminação individual, de liberdade de organização, (...), com a possibilidade de viver, pelo amanhã, sem a ameaça da violência final.”* (Arouca, 1992)

Qualidade de vida supõe ausência do medo de participar, de dirigir a própria vida, de engajar-se nas lutas cotidianas, de comprometer-se.

E, ao comprometer-se, inicia-se a conquista pelo seu próprio habitar, de maneira solidária, coletiva. Para, pois, se instaurar qualidade à vida de velhos e velhas neste contexto histórico específico, faz-se mister ressaltar que tal ocorrerá à medida que estes e estas se tornarem solidários e ocupantes do mesmo desejo. Para habitar é preciso compromisso consigo e com o outro, num processo permanente de redefinição de identidade segundo Stano (2001). Um processo, porque histórico e inacabado, como o próprio ser humano. E, porque contextualizado, supõe peculiaridades e necessidade constante de redefinições (ação - reflexão), orientando as lutas por um existir melhor. O ser cidadão, velho ou novo, será historicamente condicionado pela qualidade de vida que se quer, que se luta, que se partilha com o outro ser. Assim, cidadania (sem

medo) será um indicador da forma de habitar o mundo e um predicado de qualidade de vida.

De maneira similar, o ser "holos", o ser integrado, inteiro é a condição mesma da qualidade de vida que se pretende, na construção com o outro, com seu igual e diferente no habitar dos espaços. É pois, na condição de humano e de ser complexo (Morin, 2002), que se faz e se constitui a busca pela recuperação de seres viventes que partilham seus tempos e seus espaços, não em facetadas roupagens. Mas, numa roupagem que desnude os abusos, que desvele as artimanhas de um sistema desigual e injusto, esfacelador de desejos e de "inteirezas". Pois, ser complexo é o ser que denota a qualidade de uma vida não fragmentada, envolta na totalidade recuperada do ser como humano. E, recuperar a qualidade de vida como sinônimo de construção do ser integrado, supõe estabelecer no discurso, na atividade produtiva, na vida social, nas relações com o Estado e com próprio corpo a marca de uma unidade. Ou seja, ao se considerar a qualidade de vida de velhos e velhas, de seres humanos inteiros, deve-se relevar que seres humanos, quando, destituídos do medo do descompromisso e ousam desejos de "habitar", de construção da própria história, apresentam-se "como seres "totais", porém, jamais acabados. O sentido exposto aqui de totalidade supõe movimento, transformação do ser no "estar-no-mundo" de forma singular e integrada a todos os seus parceiros de vida. Qualidade de uma vida está embricada na possibilidade da constante renovação de significados e, com certeza, em decorrência, na permanente busca de "des-construção" de fragmentos.

“O homem, por sua vez, é essencialmente transformador, ainda que nem sempre esteja usando tal possibilidade.” (Martins, 1983, p. 78).

Recuperar a unidade da roupagem de velhos e velhas estará sendo uma maneira de elaboração de projeto de uma vida com qualidade, desejada e transformadora do próprio desejo do ser-no-mundo. Roupagem esta que assegure a construção do humano, do produtivo e do social na plena existência de cidadãos, por isso, inteiros.

3 – EMANCIPAÇÃO PELA PARTICIPAÇÃO

“(...) participação é conquista para significar que é um processo (...) infundável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. (...) é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual”.
(Demo, 1988, p. 18)

Fazendo a leitura do processo de concepção e efetivação do projeto ECONTI, pode-se constatar um caminho paralelo àquele considerado participativo. Segundo Demo(1988), a participação não existe como dádiva ou como espaço preexistente, pois esta é sempre conquista. Porém, um projeto que visa justamente oportunizar a participação e a conquista do idoso numa luta pela cidadania, não tem a proposta da participação como ponto de partida. É um objetivo que foi traçado e que dependerá dos próprios alunos. Ou seja, não cabe, o estigma de assistencialismo a uma escola que abre seus espaços para a ocorrência dessa participação. Se a organização dos grupos sociais torna-se imprescindível para a formação de uma sociedade civil cônica de seus direitos e de suas maneiras de reivindicação (Demo, 1988), às escolas superiores cabe o papel de assumir determinados compromissos em prol das minorias marginalizadas pelo processo cultural, econômico e político do país. Apesar da centralização inicial do projeto, determinando modos e formas de atender à população idosa da cidade e região, tal iniciativa foi a oportunidade que faltava aos aposentados. Por estarem fora de instituições de produção e fora de sindicatos, os aposentados não tinham um espaço físico para encontrarem-se a fim de partilhar experiências, sentimentos e expressões. Neste sentido, um projeto educacional pode ser o espaço necessário para o início de uma organização política daqueles que se vêem afastados da sociedade civil, da participação social, silenciados pelo fenômeno das massas(Baudrillard, 2004).

ECONTI significa para velhos e velhas a chance, não a única (na cidade de Itajubá, sim) de possibilitar o encontro entre seus pares, pois, *"a vida em comum é uma propriedade do ser-no-mundo uma vez que o mundo é sempre um mundo de participação-em e participação-com."* (Martins e Bicudo, 1983, p.41).

E, a concepção de um trabalho deste, supõe o estado de solicitude, onde o existir é estar em interdependência com os outros. A Educação não pode se colocar

à margem do processo da existência. O ser, com possibilidade de transcender-se não é acabado, não se resume na infância ou na adolescência, mas é um constante devir. E, como devir, o ser humano está sempre em busca de novas possibilidades e auto-descobertas. As instituições sociais existem apenas para atender às necessidades humanas. Não têm os idosos/as necessidades como de se conhecerem sempre, de buscar novas leituras de mundo e refazer seu projeto de vida?

Trabalhar em Educação, investir em Educação significa, neste contexto novo que se nos apresenta, formar cidadãos, contribuir para o bem-estar da população, criar espaços de discussão de alternativas sociais, buscar soluções em pesquisas e produção de conhecimentos imprescindíveis à realidade brasileira. Se o Estado comporta sociedade civil e sociedade política, não pode abster-se dos frutos inegáveis dos investimentos em Educação (Demo, 1988). Não se trata de fazer aqui um apanágio aos milagres recorrentes do processo educativo, mas sim de ressaltar suas possibilidades de ação numa sociedade democrática. Não se forma cidadania sem consciência de classe, sem uma visão desideologizada do mundo (Freire, 1991). Não se organiza a sociedade civil sem a democratização do conhecimento (do eu e do não-eu) e sem um espaço possível de pesquisa do novo. Por isso, o Estado precisa da Educação para ter o suporte necessário à sua própria descentralização. Dar voz e vez ao homem comum, ao oprimido, ao explorado é também tarefa da Educação, assim como de todas as entidades e instituições sociais. Porém, à Educação cabe um papel específico, que vai desde a formação geral de homens e mulheres, à reintegração de desempregados, subempregados e excluídos do sistema econômico. Como instituição transmissora de conhecimentos e desveladora do real à Educação cabe também o papel de propiciar aos idosos e idosas a oportunidade e o espaço para o desvelamento de suas condições. À Educação cabe também oferecer um espaço alternativo de atividades culturais comprometidas com a melhoria de qualidade de vida, orientando questões referentes à saúde, promovendo atividades intergeracionais, etc., no sentido de reinserir a terceira idade no espaço da cidade, como cidadãos. Assim, a Educação tem, no Estado de bem-estar, papel central na organização da sociedade civil para busca mais lúcida de alternativas que propiciem a autonomia, o novo, o recuperável. À terceira idade cabe o procurar sua identificação, seu fortalecimento com o outro igual

e com o outro diferente também (Stano, 2005). Organizando-se, exercendo seus direitos de luta e de vida digna, serão, velhos e velhas, cidadãos articuladores, eles e outros, da sociedade civil. Auxiliarão na descentralização e no reordenamento do exercício de cidadania efetiva. O projeto, desta forma, não advém de uma atitude assistencialista, pois a ação e a descoberta da possibilidade de luta virá com a construção de um caminho coletivo de se colocar e de estar-no-mundo, como homem, não como um ser reduzido à cadeira de balanço em frente a um aparelho de televisão.

"Conhecer a si, supõe o conhecimento do outro" (Martins e Bicudo, 1983). Mediar a relação pedagógica significa o reconhecimento das diferenças culturais e compreender a produção da superação destas diferenças. Refletir e transformar a própria experiência, ou as várias vivências, é tarefa política da escola (Saviani, 1989). Estará, desta forma, reelaborando e produzindo o conhecimento. Ler, discutir, partilhar a realidade é o que poderá eliminar as formas dicotômicas da convivência geracional.

É tarefa política da escola o comprometimento com a desocultação ideológica, ou seja, usar a linguagem, o ensinar e o aprender, o conhecimento, etc. para pontuar e desvelar o real, o cotidiano de todos os envolvidos no processo escolar, social e de vida. Desnudar o mundo, refazer a sua leitura, supõe a desideologização dele. Não é mais importar a transformação (com reformas, projetos, etc.) e sim inventá-la, criá-la, subjetiva e objetivamente. Isso é educação política: promover a ruptura (um basta para a exclusão e expulsão) e elevar o novo, o possível, o necessário. Assim, os conteúdos precisam ser desmistificados e trabalhados enquanto resultado da cultura, i.e., enquanto expressões da vida e do mundo, num encontro de seres sociais de contextos históricos específicos (Freire, 1993, apontamentos de aula).

A escola é muito mais do que instrumentalização para o trabalho e/ou para o novo, a mudança. Ela tem uma função de atendimento ao homem enquanto ser histórico e social, formando-o para o exercício da cidadania. Porém, tem também um papel na formação de seres enquanto pessoas, com ansiedades, esperanças, frustrações e lutas. O currículo, para ser significativo tem que, necessariamente, perpassar estas dimensões humanas: social, histórica e pessoal, psicológica (Apple, 2006).

No processo de constituição do projeto ECONTI, percebe-se que, apesar da tentativa de planejamentos à priori do currículo, este se fará muito mais através da "subversão" de alunos e professores, frente à possibilidades e transformações que vão, paulatinamente, modificando o cotidiano da sala de aula. Neste sentido, poderá se verificar o real "transfazer" do grupo, em que alunos e professores recriam a trajetória inicial e estabelecem novos pontos de ancoragem. Ou seja, novas possibilidades. Esta recriação denotará a construção de elementos básicos à qualidade de vida da terceira idade.

Desta forma, o espaço escolar, aliando-se à construção de uma qualidade de vida, permite se transformar numa espaço, sempre renovado, de emancipação, de alunos e professores. É a transgressão necessária à inovação da institucionalização da Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael. Ideologia de currículo. 3ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2006.
- ARENDRT, Hannah. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense, 1993.
- AROUCA, Antonio Sérgio da Silva. Democracia é saúde. Relatório da 8ª Conferência Nacional de Saúde. São Paulo, 1992, 35-42.
- AULETTE, Caldas. Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa. Volume I. Rio de Janeiro: Delta, 1958.
- BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- BAUDRILLARD, Jean. Á sombra das maiorias silenciosas, o fim do social e o surgimento das massas. São Paulo, Brasiliense, 2004.
- BUARQUE, Cristovam. A aventura da universidade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.
- DEMO, Pedro. Participação é conquista. São Paulo, Cortez, 1988.
- ELIAS, Norbert. Sobre o tempo. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998.
- ESPÓSITO, Vitória H.C. e BICUDO, Maria Aparecida V.(orgs). Joel Martins...um seminário avançado em fenomenologia. São Paulo, Educ, 1997.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- _____. Política e educação. São Paulo, Cortez, 1991.
- HERÉDIA, Vânia B. M. e CASARA, Miriam B. Tempos vividos: identidade, memória e cultura do idoso. Caxias do Sul, Educ, 2000.
- KOOGAN, A. e HOUAISS, A. Enciclopédia e dicionário ilustrado. 4ª ed. Rio de Janeiro, Seifer, 2000.

- MARTINS, Joel. Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis. São Paulo: Cortez, 1992.
- MORIN, Edgar. O método: a humanidade da humanidade, a identidade humana. Porto Alegre, Sulina, 2002.
- NERI, Anita Liberalesso (org). Qualidade de vida e idade madura. SP, Campinas: Papyrus, 1993.
- STANO, Rita de C. M.T. Identidade do professor no envelhecimento. São Paulo, Cortez, 2001.
- _____. Ser professor no tempo do envelhecimento: professoralidade em cena. São Paulo, Educ, 2005)
- SAVIANI, Demerval. Educação: do senso-comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez, 1989.
- VÉRAS, Maura P. B. Trocando olhares: uma introdução á construção sociológica da cidade. São Paulo, Educ, Studio Nobel, 2000.

APRENDER A APRENDER: UNA SEDUCCIÓN PARA AFIRMAR LA ESCUELA BURGUESA

ALMEIDA, José Luís Vieira de
Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Nove de Julho –
UNINOVE; Departamento de Educação – Campus de São José do Rio Preto –
Universidade Estadual Paulista – UNESP.

GRUBISICH, Teresa Maria
Academia da Força Aérea AFA; Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários –
Campus de Araraquara – Universidade Estadual Paulista – UNESP.

PRESENTACIÓN

La historia de la escuela burguesa puede ser caracterizada por dos momentos: el primero que es conocido en Brasil como Escuela Tradicional y el segundo que es denominado de Escuela Nueva. La división en dos momentos no puede ser rígida, pues, en Brasil, aun hoy hay escuelas tradicionales.

En el periodo de vigencia de la escuela Tradicional (siglos XVII a XIX), la burguesía presentase como clase ascendiente, o sea, ella aspira tornarse clase dominante y, por eso, necesita del apoyo de las otras clases sociales dominadas para la consecución de su proyecto de sociedad. En trueque de esa anuencia, ella defiende el acceso universal a la Escuela, posibilidad que fundase en el precepto de que todos los estudiantes son, esencialmente, iguales y, en esa medida, gozan de las mismas oportunidades de ascensión social. En el proyecto burgués, aunque las oportunidades sean las mismas, apenas los más capaces, aquellos que saben aprovechar las oportunidades ascenderán socialmente. La Escuela es la principal agencia encargada de igualar a los estudiantes ofertando una enseñanza igual para todos. Así, todos los estudiantes son iguales en el punto de partida y distinguen se por sus meritos y esfuerzo personales, en el punto de llegada, o sea, en el momento en que dejan la Escuela. De ese modo, cada estudiante es el único responsable por su suceso o por su fracaso. Individualizase el merito del “buen alumno”, pero, sobretudo, la culpa por el malo desempeño que, casi siempre, implicará otros fracasos por los cuales, por consecuencia, elle también será el único culpado. En suma, la Escuela tradicional iguala a los diferentes y en el nombre de la igualdad formal, esconde la desigualdad real.

La escuela nueva comienza a desarrollarse, en Brasil, en el final del siglo XIX, por tanto después del Revolución Francesa (1789) y del Revolución Industrial de 1850 y, de esa forma, representa a los intereses de la clase burguesa como clase dominante. En esa condición, la burguesía no pude continuar sosteniendo la igualdad, aunque que

formal, entre los seres humanos, pues la condición de clase dominante y el ejercicio de la dominación implican la presencia de las clases dominadas. De esa forma, al contrario de defender la igualdad, la burguesía pasa a defender las diferencias individuales, eso debido a las tesis elaboradas por la escuela Clásica de Economía. Así, aunque la burguesía no abandone completamente la defensa de la igualdad formal que expresase, por ejemplo, en tesis como “todos son iguales delante de la ley”, (presente en el artículo 5° de la Constitución de la Republica Federativa de Brasil) ella precisa hacer con que las otras clases sociales acepten su dominación como consecuencia de las diferencias individuales. De ese modo, esas diferencias se tornan naturales y, por eso, deben ser aceptas por toda la sociedad.

Delante de ese modo de explicar las diferencias entre los seres humanos, el ideario escolar burgués no puede más sostener la idea de que, en la escuela, todos los alumnos son iguales y solo se tornan diferentes después de concluir sus cursos, en el punto de llegada. Ahora, es preciso instituir la diferencia desde el punto de partida en nombre de las diferencias individuales. Así, el pasaje de la escuela Tradicional para la escuela Nueva implica el enflaquecimiento de la tesis de la igualdad entre los alumnos, en favor de la idea de que ellos son diferentes entre si, son individuos portadores de necesidades y intereses que no pueden ser satisfechos colectivamente. Delante de ese imperativo, que es de cunio ideológico, fue preciso “mudar” la escuela.

LA ESCUELA NOVA

Por causa de esa necesidad, los educadores de la escuela nueva se esforzaron para desarrollar una crítica, muchas veces feroz, a la escuela Tradicional y, a partir de ella, alterar el organización de la escuela. Ocurre que, aquellos educadores no criticaron a la escuela burguesa en el sentido de superarla, quisieron apenas reformarla para atender a las necesidades del individuo y, así, no pudieron ir allende y se quedaron en el antítesis de la escuela Tradicional. Toda antítesis expresa el contrario de la tesis y, de esa forma, las mudanzas promovidas por los defensores de la escuela nueva se restringieron, por ejemplo, a la disposición de los alumnos en el aula, o al modo de ministrar las clases y ala escoja de los tópicos a enseñar. En Brasil, donde la expresión de la escuela nueva fue tardía, se inició en la década de treinta del siglo XX, y demoró a diseminarse: asta el inicio de los años setenta las caderas escolares eran, casi siempre fijas y conjugadas, o sea, el acento de una cadera servia de soporte para la mesa de trabajo de la posterior, de modo que los alumnos solo podían permanecer en fila y

mirando a la frente donde estaban los dos elementos más importantes de la clase, el profesor y la pizarra. Esas caderas fueron sustituidas por otras que son individuales, para individuos, y movibles. Esta “movilidad” permite que los alumnos escojan la posición en que desean quedarse y facilita el trabajo con grupos que es una de las formas preferidas por los docentes para ministrar sus clases, combatiendo así, el aula expositiva heredada de la escuela Tradicional. El problema es que el grupo en la escuela nueva tiende a reducirse a la suma de los individuos. De esa forma, el trabajo escolar resultante de esa concepción es, casi siempre, la suma de las actividades parciales (individuales) desarrolladas por cada uno de los estudiantes. Es común observarse, en las clases brasileñas, sobretudo en la enseñanza universitaria, los “seminarios” ministrados por estudiantes en los cuales cada uno expone un tópico del asunto a ser tratado, luego, la suma de ellos exprime la totalidad. Otra escena común, en esas clases, es aquella en que los estudiantes permanecen sentados en forma de círculo, oyendo el profesor que, generalmente, colocase de pié en el centro del círculo, desarrollando, por tanto, una aula expositiva. Ese tipo de “mudanza”, aunque, en Brasil, éste presente aun hoy, caracteriza lo que en ese texto denominase *primera fase* de la escuela nueva; ella abarca desde el final del siglo XIX asta el término del Segunda Guerra Mundial.

El foco de la relación pedagógica, que en la escuela tradicional era el profesor y la enseñanza y en la escuela nueva ese foco se dislocó para el aprendizaje y para el estudiante, fue la principal mudanza ocurrida en el ambiente escolar en esa *primera fase* de esa Escuela. Tal mudanza fue hecha en nombre del respeto a la individualidad de los estudiantes. ¿Si los individuos son, necesariamente, distintos entre si, como es posible enseñar a todos al mismo tiempo, ministrando les la misma disciplina y el mismo tópico? La solución de ese dilema, desde el punto de vista del modo de pensar burgués, comprende apenas una alternativa: es preciso hacer con que cada alumno aprenda a partir de sus intereses y necesidades individuales. Así, delante de la imposibilidad de enseñar a todos al mismo tiempo es preciso hacer con que ellos aprendan a aprender, o que los torna autónomos. En ese contexto, autonomía quiere decir individualización.

El lema “aprender a aprender”, sintetiza la posición de los educadores de la escuela nueva sosteniendo que al profesor cabe apenas enseñar el estudiante a aprender por medio de su propia experiencia que debe fundarse en sus intereses y necesidades individuales. En otras palabras, el fundamento del aprendizaje del discente es su propia experiencia. De ese modo, el profesor debe apenas estimularlo a buscar la solución de

las indagaciones que formula a partir de su vivencia cotidiana. Es por eso, que SAVIANI (1977) llama a la Pedagogía nueva de Pedagogía del Existencia. Es oportuno observar que ese es un lema caro incluso para muchas corrientes progresistas del pensamiento pedagógico, como por ejemplo, la de los “freirianos” de Brasil. El origen liberal-burguesa y pragmática de la expresión indica su vínculo, inevitable, con el individualismo. Hay argumentos justificando su uso con otra acepción, pues, segundo tales argumentos, ella puede ser (re) significada. Debe se dudar de esa posibilidad porque la expresión es ideológica y las expresiones ideológicas no pueden ser “re significadas” fuera del ámbito de ideología. Así, el “aprender a aprender” está vinculado a la auto-suficiencia del individuo y, por eso, jamás podrá asumir un carácter libertario o libertador. El compromiso del “aprender a aprender” es con el individuo, pero, cuando el lema es pronunciado con o entusiasmo que é común a los educadores comprometidos con as demandas populares, la noción de individuo parece irrelevante, pero el peligro de la reproducción ideológica está en esa aparente irrelevancia.

Las mudanzas en el ámbito de la metodología de enseñanza y de la difusión del lema “aprender a aprender” conferirán al Educación y a al Escuela un carácter pragmático y esta fue la principal característica de la *primera fase* de la escuela nueva. En la *segunda fase*, implementada después del Segunda Guerra Mundial, los representantes de aquella Escuela comenzaron a desarrollar mudanzas de orden conceptual, cuya base fue y aun es la psicología del aprendizaje, lo que consolida la idea de que la escuela debe preocuparse exclusivamente con el alumno y su aprendizaje.

En esta *segunda fase* de la escuela Nueva, se puede destacar, en el Educación brasileña, la influencia de varios psicólogos del aprendizaje. En la década de sessenta, observase el predominio de las ideas de SKINNER, pero también está presente el pensamiento de ROGERS, sobretudo en las experiencias de Educación no escolar. A partir de la década de setenta, los educadores brasileños toman contacto con las formulaciones de PIAGET y, así, casi todos se tornan “constructivistas”. En la década siguiente, fue la vez de VIGOTSKY aparecer en el escenario y, en los años noventa, la novedad son las inteligencias múltiples de GARDNER. El pensamiento de esos autores, cuando vehiculado por los educadores brasileños, asume siempre la perspectiva del aprendizaje por parte del alumno. En el nombre de esa noble preocupación, esos educadores pueden recurrir a fragmentos de las concepciones de esos psicólogos y arreglarlas según su conveniencia en el sentido de explicar o justificar sus prácticas educativas. Eso ocurre, por ejemplo, en relación a PIAGET y VIGOTSKY. Aunque el

primero sea neokantiano y el o segundo marxista, muchos educadores brasileños defienden la idea de que el pensamiento de ambos es complementar. De esa forma, el hecho de ellos pertenecieren a corrientes teórico-metodológicas distintas, pasa a ser irrelevante. El importante es que se consiga explicar, aunque de forma equivocada, el aprendizaje del alumno. Cabe explicitar que diferentes opciones teórico-metodológicas implican diferentes modos de comprender el mundo, bien como, la adopción de distintas categorías de análisis de la realidad, casi siempre incompatibles entre si.

Las dos fases de la escuela nueva, aunque presenten características distintas, tienen en el aprendizaje del alumno su punto central. En la *primera fase*, predomina la idea de que él debe “aprender a aprender” y eso solo es posible cuando sus intereses y necesidades individuales son respetados. En la *segunda*, caracterizada por la recurrencia, casi exclusiva, a las formulaciones teóricas de los psicólogos del aprendizaje, se refuerza la idea de lo compromiso de la escuela con el aprendizaje del alumno. La *segunda fase* de la escuela nueva reitera los puntos centrales de las tesis de esa Escuela desarrolladas en la *primera*, le atribuyendo consistencia teórica a partir de las teorías del aprendizaje desarrolladas por la Psicología. De ese modo, el ideario de la escuela nueva que en la *primera fase* se restringía a un conjunto de principios pedagógicos y preceptos metodológicos, gana legitimidad científica en la *segunda fase*.

Así, el núcleo central de las formulaciones de la escuela Nueva permanece intacto. Este núcleo fundase en la noción de que el alumno debe ser autónomo y, de esa forma, debe aprender por medio de la experiencia, de modo preferencial, los conocimientos que son necesarios y útiles a ellos, según su propio entendimiento. Articulándose los tres elementos básicos de ese núcleo se tiene: experiencia, necesidad y utilidad. Teniendo en vista que todos ellos presentan un cunco inmediato, sobretodo, la experiencia y la utilidad, se puede afirmar que en la escuela nueva preconiza un “aprendizaje pragmática”.

De ese modo, no es el acaso que hace con que la metodología usada por los educadores de la escuela nueva con el objetivo de propiciar el aprendizaje de los alumnos fundase en actividades de enseñanza. En otros términos, el “aprendizaje pragmática”, propia de la escuela Nova, solo puede desarrollarse con base en las actividades de enseñanza, porque ellas propician la experiencia inmediata del alumno y es por medio de la experiencia que el alumno aprende. Cabe observar que, en la escuela brasileña, la actividad pedagógica es, casi siempre, comprendida en la perspectiva del senso común y, de ese punto de vista, ella se vincula, exclusivamente, a un hacer

inmediato y, por eso, dispensa la discusión de los conceptos y teorías. En otras palabras, esperase que, por medio del actividad pedagógica, el alumno sea capaz de desarrollar, solo, las abstracciones necesarias para la comprensión de los conceptos, bien como establezca las relaciones entre ellos. Así, el profesor desobligase de enseñar el alumno, quienes lo enseña es la actividad.

El aprendizaje pragmática que se expresa, sobretodo, en las actividades de enseñanza tiene por base tres ideas: acumulación, construcción o apropiación del conocimiento. Ellas son aparentemente distintas aunque guarden la misma connotación. La noción de que el conocimiento debe ser acumulado por el alumno es propia de la escuela tradicional y, por eso, recibe críticas de los defensores de la escuela nueva. Por otro lado, aquella Escuela en Brasil no consigue renunciar a la evaluación cuantitativa que mide, “exactamente”, el desempeño de los alumnos, o sea, el conocimiento acumulado por ellos. La evaluación pedagógica¹ fue uno de los temas más estudiados, en las últimas dos décadas, en los programas de pos grado brasileños que investigan el Educación. Hay, por tanto, muchos trabajos académicos que procuran examinar críticamente la cuestión, pero, esos análisis, generalmente, tratan de problemas de orden metodológica, o sea, del como hacer la evaluación. Puede decirse que esos estudios asumen una postura propia de la escuela nueva, pues pretenden mudar los procedimientos de evaluación preservando las relaciones de poder vigentes en la escuela. Por eso, tales estudios, frecuentemente, se limitan a proponer reformas en el ámbito de la evaluación de desempeño, fortaleciendo así, la idea de acumulación del conocimiento.

La idea de construcción del conocimiento, el “constructivismo”, es difundida en Brasil con base en el pensamiento de PIAGET, pero, es probable que el autor discordase del uso de esa categoría para explicar os procesos de aprendizaje, pues de acuerdo con PIAGET (1991), ellos se desarrollan en el plan del acomodación, pues promueven mudanzas constantes que no modifican, radicalmente, la vida del alumno. La construcción, al contrario, ocurre pocas veces en la vida del ser humano, pero, permite síntesis que causan mudanzas radicales. Así, no se puede hablar de construcción del conocimiento por parte de cada aluno tenido como individuo. El “constructivismo”, en Brasil, probablemente, se encuentra asociado a la noción de construcción civil que es un

¹ Ver por ejemplo: *Avaliação emancipatória : desafio a teoria e a pratica de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1988. 151 p.
Avaliação mediadora : uma pratica em construção da pré-Escola a universidade 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997, 199 p.

proceso lento de imbricación de ladrillos uno a uno. En esta representación, cada alumno es el responsable por la construcción de su propio conocimiento, prioritariamente, a partir de las actividades de enseñanza y de las experiencias cotidianas. Es probable que, según Piaget, cada alumno sea capaz de acomodar el conocimiento sintetizado con base en su relación con el medio y no por mera acumulación en la forma de ladrillos sobrepuestos.

La noción de que el alumno debe apropiarse del conocimiento desarrollase en Brasil a partir de los adeptos de la teoría crítica social de los contenidos. Eses educadores se oponen al Escuela burguesa y al Escuela nueva en particular, pero, al defendieren la necesidad de apropiación del conocimiento por parte del alumno, no consiguen superar la idea de que el debe ser acumulado, guardado como propiedad individual. El alumno no puede apropiarse del conocimiento, al contrario, el debe sintetizarlo.

Es importante destacar que Paulo FREIRE, sobretodo, en sus dos obras primas: *Educación como Práctica del Libertad* y *Pedagogía del Oprimido* desarrolló una crítica radical al Escuela burguesa, especialmente, al Escuela tradicional. En ese momento, es necesario emprender una crítica al Escuela nueva, enfatizándose el carácter dialéctico del pensamiento freiriano. Como esta otra crítica radical y necesaria aun no fue hecha, algunos freirianos terminan por identificar la crítica de los intelectuales de la escuela nueva con la crítica freiriana. Ocurre que la primera es de cunso conservador y la segunda es dialéctica y transformadora. Para aclarar la diferencia entre ellas basta comparar la actividad de enseñanza, de la escuela nueva y el círculo de cultura freiriano. Una se queda limitada a la reproducción de la experiencia del estudiante y el otro está basado en un ejercicio del pensamiento en la búsqueda de la transformación de la realidad, tanto la inmediata cuanto la mediata y histórica. En otros términos la primera tiene un cuño, estrictamente, epistemológico y pragmático, la segunda, al contrario, establece una tensión dialéctica entre la epistemología y la ontología. Otra diferencia fundamental entre las dos críticas es que la matriz de la escuela nueva tiene su fundamento en DEWEY y la base del pensamiento freiriano es la fenomenología de HEGEL. El círculo de cultura, por ejemplo, es una reducción fenomenológica, que es una proposición hegeliana. Así, para Freire, porque está apoyado en Hegel, la práctica educativa es comprendida como contradictoria y como devenir. Para Dewey, al contrario, la educación es un proceso lineal y cumulativo. En el no ay posibilidad de cambio.

Por eso, es correcto afirmar que FREIRE ha hecho la crítica tanto de la escuela burguesa tradicional cuanto de la burguesa nueva, aunque no tenga tratado, explícitamente, de la segunda. Por eso, se propone empezarla en ese texto, con base en el principio del “aprender a aprender” de DEWEY. Este camino parece ser el mas propio teniéndose por base la difusión de ese precepto de Dewey entre los educadores occidentales.

EL APRENDER A APRENDER Y LA SUPERACIÓN DE LA ESCUELA BURGUESA

Un proyecto de superación de la escuela burguesa debe ocuparse del combate a la noción de que el conocimiento debe ser acumulado, construido o apropiado. Es preciso cuidar para que todas las versiones de esa idea sean identificadas y criticadas con el objetivo de superarla. Para Freire, el conocimiento debe ser mediado, o sea, su dimensión inmediata debe ser superada por la mediata en el proceso de mediación. Él es producido colectiva y históricamente, por medio de procesos de síntesis. Esta posición de Freire se queda clara cuando él propone el círculo de cultura. Por tanto, el aprendizaje que es el modo por el cual se puede conocer depende de la relación dialéctica que se establece entre el aprendiz y otros aprendices, entre ellos todos y el maestro o animador, bien como entre cada uno de los aprendices y el docente o animador. En el círculo de cultura estas tres relaciones ocurren simultáneamente y, es en ellas que sucede la mediación. Es oportuno decir que Freire es uno de los pocos educadores brasileños que discute la importancia de las mediaciones en el proceso educativo y muestra como ellas se desarrollan, aunque no tenga tratado directamente del concepto.

En las dos obras primas de Freire, ya citadas aquí, él no habla de acumulación, apropiación o construcción del conocimiento, habla si, de la tensión dialéctica entre el hombre y el mundo que es proporcionada por el proceso de conocer y conocerse.

El lema “aprender a aprender” es otra formulación de la escuela nueva que debe ser superada, caso si quiera, de hecho, mudar la escuela. La idea de que los alumnos aprenden solos no pretende concederles autonomía, pero sí tornarlos individuos, que en esa condición, pueden prescindir de las relaciones interpersonales, pues la autonomía, tal como el conocimiento, resulta de procesos históricos y, por tanto colectivos. Por esto, los individuos, en la medida que viven aislados, no pueden ser autónomos. La

autonomía no reside en el “aprender a aprender”, pero en la relación dialéctica que debe establecerse entre quien enseña y quien aprende.

Aunque FREIRE tenga usado esta expresión en algunos contextos específicos, ella no puede ser entendida como uno de los puntos fuertes de su pensamiento que es, como ya se dice, dialéctico, histórico y propugna el trabajo colectivo. Una relación pedagógica que tiene esos fundamentos debe sostenerse, fundamentalmente, por la tensión dialéctica entre el educando y el educador que, en esa perspectiva, son necesariamente distintos, aunque sean iguales como Seres Humanos Así, una tarea necesaria es profundizar la comprensión de como se establece la relación educando – educador – conocimiento en la relación pedagógica freiriana que no puede ser comprendida a partir de la perspectiva del concepto burgués de individuo.

Otro punto-clave a combatir es aquello que preconiza el aprendizaje por medio de actividades de enseñanza, porque, mismo cuando desarrolladas en grupo objetivan el aprendizaje individual, o sea, la noción de actividad es fundada en el “aprender a aprender”.

Además, cabe enfatizar que las actividades no pueden sustituir la necesaria discusión de los conceptos que pretenden visa o establecimiento de relaciones entre ellos. Por eso, la escuela que hoy empeñase en organizar actividades pedagógicas, sobretodo por medio de la pedagogía de proyectos, debe preocuparse con la organización del pensamiento de sus alumnos, para o que ellas pueden contribuir, desde que articuladas a la discusión de las relaciones entre conceptos. La pedagogía freiriana está fundamentada en la actividad del pensamiento como punto de partida para la comprensión y transformación del mundo. Para Freire, la relación entre pensar y transformar es dialéctica, o que no ocurre con la idea de actividad de enseñanza en la perspectiva de la escuela nueva. En ella la actividad consiste en observar, describir y reproducir la realidad sin, todavía transformarla: el Ser Humano no debe transformar, debe reproducir.

Es preciso también atentar, una vez más, para el hecho de que los educadores de la escuela nueva realizan mudanzas metodológicas para preservar las relaciones de poder vigentes en la Escuela, o sea, tales mudanzas, cuando ocurren, están restringidas al interior de la clase y, por eso, no atingen las otras instancias de la vida escolar. No hay mudanza posible sin que la escuela sea comprendida como totalidad dialéctica e histórica. Esta es uno de los aspectos más importantes que oponen el pensamiento freiriano a la Escuela nueva. El proceso dialógico tiene su fundamento en la igualdad

ontológica entre los educandos y los educadores, aunque sean distintos desde el punto de vista epistemológico, pero, esta diferencia debe ser comprendida antológicamente.

CONCLUSIÓN

El aprender a aprender está fundado en tres ideas falsas: la primera, que es también la más difundida, sostiene que el alumno puede aprender solo, teniendo como punto de partida sus experiencias; la segunda defiende la idea de que al aprender por sí mismo, el alumno conquista su autonomía; y la tercera defiende que al permitir que el alumno aprenda a aprender, la Escuela tornase democrática. Eses argumentos encantan a la mayor parte de los educadores, porque, aparentemente, atienden a los principales deseos de los profesores que se empeñan para que sus alumnos aprendan sin sufrir traumas, que ellos conquisten autonomía de pensamiento y que las Escuelas sean democráticas. Ocurre que, los alumnos solos, como individuos, no aprenden y no conquistan autonomía, ni tampoco, las Escuelas se tornan democráticas, pues tanto el aprendizaje, cuanto la autonomía y la democracia, son procesos que se desarrollan de modo colectivo y que, por eso, exigen tiempo y esfuerzo.

Ya se explicó la posición de ese autor sobre la distinción entre el aprender a aprender y el principio freiriano de que el proceso del aprendizaje de los educandos es colectivo, por eso, ninguno puede aprender solo. FREIRE defiende la autonomía de los educandos, pero ella también es colectiva, es una conquista del grupo de educandos y no de cada uno de ellos. Lamentablemente, este precepto, tan importante en la pedagogía freiriana, no se queda claro en el libro *Pedagogia da Autonomia*. Este texto presenta una serie de prescripciones, característica que no es encontrada en la obra freiriana. En relación a la tercera idea falsa difundida por el “aprender a aprender, FREIRE nunca renunció a los principios democráticos, pero, también, nunca defendió la democracia burguesa, al contrario, defendió y desarrolló la democracia directa y, necesariamente, participativa.

Para finalizar, cabe una última observación: el aprender a aprender preconiza soluciones de cunio metodológico para las cuestiones afectas a la Escuela. Ellas, de hecho, son más simples e eficaces, más no responden a las cuestiones porque las esconde. Los profesores que son seducidos por el “aprender a aprender”, aunque, casi nunca o sepan, están reproduciendo la Escuela burguesa.

La Escuela que puede superar la burguesa es aquella en la cual el profesor o educador sepa lo que es enseñar y, de hecho, enseñe a sus alumnos; es aquella en que

los alumnos aprendan a hacer relaciones entre conceptos para que a partir de ellas comprendan la naturaleza y la sociedad; es aquella en que las relaciones sean regidas por la tensión dialéctica y no por la jerarquía, muchas veces disimulada por medio de discursos que enaltecen la libertad y la democracia (burguesa).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

PIAGET, Jean *Seis estudos de psicologia* [trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva] 18. ed, Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 1991, 149 p.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez, 1977, 103 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo ; v. 5)

BIBLIOGRAFIA

DUARTE, Newton, *Vigotski e o "Aprender a aprender" (crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.)* Araraquara: UNESP, 1999, 300 f. (livre docência) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

_____. *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001, 115 p. (Polêmicas do Nosso Tempo; v. 55)

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 8 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978, 158p.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, 184p.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5 ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, 152p.

GARDNER, Howard, *O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação*. [Trad. Álvaro Cabral] Rio de Janeiro: Objetiva 1999, 363p.

Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade 11 ed. Porto Alegre: Mediação, 1997, 199 p. LUKÁCS, György. *Ontologia do Ser Social: a falsa e a verdadeira ontologia de Hegel*. [Trad. Carlos Nelson Coutinho] São Paulo: Ciências Humanas, 1979, 114 p

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. [trad. Nathanael C: Caixeiro] Petrópolis: Voices, 1972, 110p.

ROGERS, Carl Ranson, *Tornar-se pessoa*. [trad. Manuel José do Carmo Ferreira] 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1961, 342p.

_____. *Liberdade para aprender*. [trad. Edgar de Godói da Mata Machado; Márcio Paulo de Andrade] 2 ed., Belo Horizonte: Interlivros, 1973, 308 p. (Estante de psicologia)

Avaliação Emancipatória : desafio a teoria e a pratica de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. 151 p.

SKINNER, Burrhus Frederich *Sobre o behaviorismo*. [trad. Maria da Penha Villalobos] São Paulo: Cultrix, 1974, 216 p.

_____. *Ciência e comportamento humano*. [trad. João Carlos Todorov; Rodolfo Azzi] 10. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998, 489 p.

VIGOTSKY, Lev. Semenovich Vigotsky, *Pensamento e linguagem*. [trad. Jefferson Luiz Camargo; ver. técnica José Cipolla Neto] 2. ed, São Paulo: Martins Fontes, 1989, 135 p.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. [orgs. Michael Cole et al; trads. José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche] 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991, 168 p. (Coleção Psicologia e Pedagogia)

V Encuentro Internacional Forum Paulo Freire

Comunicación:

Cuotas para estudiantes negros en las Universidades brasileñas: Una propuesta de inclusión

Círculo de Cultura: **Globalización, Trabajo e identidades**

José Marcio Augusto de Oliveira*

Profesor de la Universidad Federal de Alagoas - Brasil

Alumno del doctorado en Estudios Sociales y Políticos de la Educación
de la Universidad de Valencia

El cuadro de la exclusión

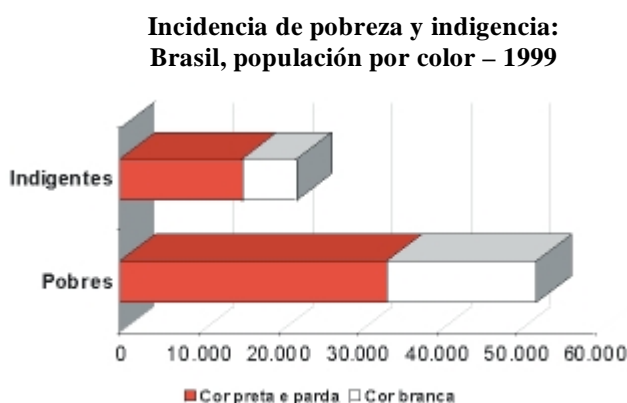
Ha algunos meses Brasil ha cumplido 116 años de abolición oficial de la esclavitud de personas negras en el país. En 1888, la princesa Isabel de Alcantara, en la condición de regente por la ausencia de su padre, el Imperador Don Pedro II, firmaba la ley que declaraba extinta, a partir de aquella fecha, la esclavitud en Brasil. Con apenas dos artículos, ni el documento ni cualquier otra norma editada después de ello indicaban mecanismos de inclusión de los negros en la sociedad. Desde entonces nació una masa de case 1,3 millón de marginados, sin preparo para el trabajo, sin alfabetización, sin participación política. No havia la preocupación de inserir socialmente esos ex-esclavos. Por lo contrario, poco tiempo después, al final del siglo 19 y inicio del 20, el país inició una política de emigración de trabajadores europeos bajo el intento de “importar” mano de obra cualificada, lo que agudizó aun más las dificultades para que hombres y mujeres negros ingresasen en el mercado laboral.

Las tentativas de sacar la población negra brasileña de la marginación se iniciaran case un siglo después de la promulgación de la llamada “Ley Áurea”. Durante todo ese período, el país convivió con el mito de la democracia racial – caracterizado por la inexistencia de conflictos raciales y por la igualdad de derechos entre los ciudadanos. A pesar de eso, lo que se constata en la realidad es bastante distinto.

Datos referentes a los Indicadores Sociales Mínimos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística – IBGE, de 1996 mostraran que la tasa de mortalidad entre niños negros en Brasil es dos tercios superior a de la población blanca de la misma edad. En otras palabras, hasta los 5 años, los niños negros tienen un 67% más chances de morir que un niño blanco.

También entre los adultos, los hombres y mujeres negros están en condiciones de mayor desigualdad en el país. Datos del último censo, revelan que entre los brasileños que tienen seguridad social, un 58% son blancos y 41% negros. Del total de trabajadores que cobran apenas un salario mínimo profesional, un 79% son negros.

Los negros brasileños representaban en 1999, un 45% de la población, mas representaban un 64% de los pobre y 69% de los indigente. Los blancos, eran 54% de la población total y apenas 36% de los pobres y 31% de los indigentes.

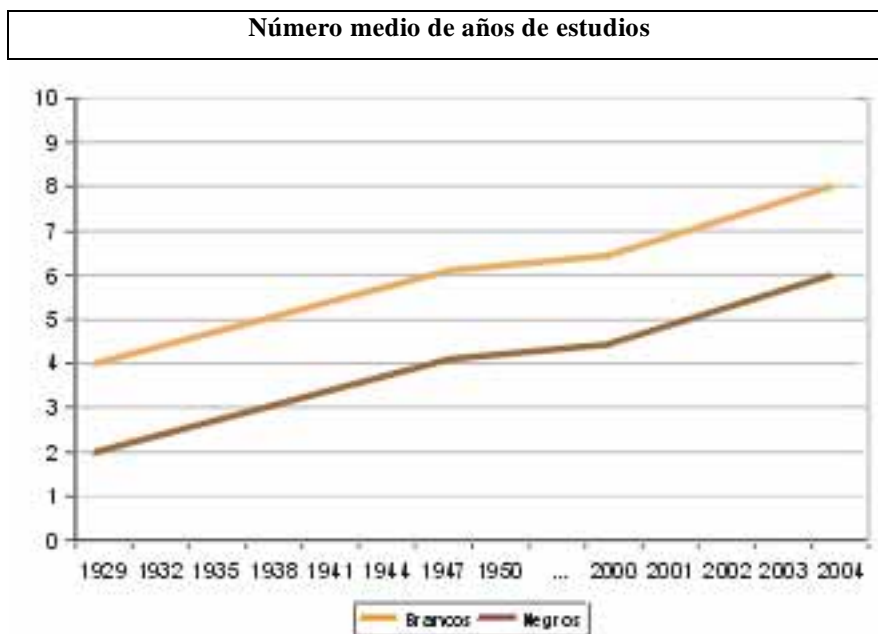


Fuente: Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2000.

Mas allá de las diferencias raciales expresas en la composición de los extractos sociales del país, investigaciones del IBGE en el año 2000 evidencian que, cuando el tema es la educación, la condición de los negros en relación a los blanco no se ha cambiado a lo largo de todo el siglo 20. La educación representa un verdadero consenso entre los grupos que tratan de esa cuestión como un punto fundamental para aumentar la participación social de los negros, posibilitando, inclusive, el desarrollo de una clase media negra en el país.

Como ejemplo tenemos la tasa de analfabetismo que en la década de 1990, en la población negra fue de 34%, en cuanto en la población blanca estaba en apenas 7,5%. Otros estudios evidencian que la escolarización media de un joven negro de 25 años esta en torno de 6,1 años de estudios, en cuanto la de un blanco de la misma edad

es de 8,4 años. Esa diferencia de 2,3 años ven se manteniendo a lo largo de la historia desde 1929. Parte de esa desigualdad esta siendo combatida con políticas de universalización, particularmente en la enseñanza básica, desarrolladas por lo gobierno federal.



Fuente: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1999. IBGE

En todos los niveles educativos, la participación del segmento blanco es nítidamente superior a del segmento negro. Esa desigualdad también esta reflejada en el acceso al empleo, a los servicios, a los derechos mínimos de ciudadanía y en la participación en el poder, además del aspecto ideológico, ellos son marcados por los pre-conceptos y estereotipos.

En la Educación Superior los números son aun más negativos para los negros. Segundo el último Censo de la Educación Superior brasileña (Inep, 2000), un 97% de los estudiantes de las universidades brasileñas son blancos y apenas 2% negros.

En Brasil, la cuestión del ingreso en la enseñanza universitaria esta relacionada a el alcance y mantenimiento de privilegios, lo que explica sus características de extrema selectividad. Ya son muchas las investigaciones e intelectuales que intentan comprender

el modo como ocurre la participación de los segmentos sociales en ese nivel de la enseñanza.

La selectividad del sistema universitario fue fortalecida en Brasil, por las características de origen de la enseñanza superior, estructurada antes de la enseñanza primaria, a finales del siglo 19. La gran expansión de plazas en las universidades, ocurrida en los años 60 y 70 no fue capaz de cambiar esas características de selectividad. La ampliación del acceso no fue acompañada por un proceso de democratización en la participación en el interior de las áreas de conocimiento ni en las diferentes titulaciones.

Viviendo en un contexto de políticas preocupadas en promover el crecimiento económico del país, a partir de la financiación externa, la expansión de la educación superior pretendía la preparación de recursos humanos para atender a las necesidades futuras por mano-de-obra demandada por el proceso de crecimiento, a través de la formación de científicos, investigadores y técnicos. Ese proceso, por lo contrario de democratizar oportunidades, parece haber mantenido y, até mismo, profundizado la selectividad que marca ese nivel del sistema educativo nacional. (Brito y Carvalho, 1978).

Ribeiro (1990) considera el sistema educacional brasileño como uno de los más selectivos del mundo. Esa tendencia a la selectividad evidenciase no apenas en el acceso a la enseñanza superior de un contingente mejor posicionado en términos de herencia familiar y educacional, mas, sobretodo, en la elección de determinadas carreras por candidatos que presentan perfiles socioeconómicos muy similares.

Las posibilidades de ecualización social atribuidas al ingreso en la universidad, su condición de “reparadora” de injusticias sociales, no atinge los extractos que son de facto carentes en la sociedad brasileña. Una de las razones esta relacionada a las deficiencias en los niveles anteriores de la enseñanza (primaria y secundaria). Los jóvenes carentes case no terminan el secundario y por lo tanto, no son afectados directamente por una abertura o cerramiento de plazas en las universidades. Estudios como el de Brito y Carvalho (1978), mostraran que cuanto más intensa la competición por plazas en las universidades, más los candidatos de *status* más altos son favorecidos.

Las propias condiciones y privilegios de sus *status* levantan a que sean clasificados en proporciones siempre superiores a lo resto de los grupos sociales.

Como forma de revertir el cuadro de exclusión de los negros en las universidades, la única propuesta concreta presentada hasta ahora es la que establece cuotas para estudiantes negros en los procesos selectivos de acceso a las universidades. Ese sistema fue adoptado por primera vez en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro (UERJ) en 2001. Existen varios argumentos contra y a favor, todos bastante sensatos.

El sistema de cuotas como forma de democratización de ingreso a la enseñanza superior no es inédito en Brasil. Ocho instituciones públicas ya implementaron el sistema, que fue aprobado por leyes provinciales. En la Universidad del Estado de Rio de Janeiro (UERJ) los porcentuales son: un 20% de las plazas destinadas a alumnos oriundos de la red pública de enseñanza secundaria, 20% para negros y 5% para portadores de discapacidades o integrantes de otras minorías étnicas. En la Universidad de Brasilia (UNB), un 20% de las plazas están reservadas para “afro-brasileños” y 15% para indios. Otro ejemplo es la Universidad del Estado de Bahia (UNEB), que ofrece un 40% de sus plazas para los afro-brasileños.

Ha algunos meses el Gobierno Federal, por medio del Ministerio de Educación, envió Proyecto de Ley al Congreso Nacional que propone la democratización de acceso a la enseñanza superior, lo que establece un sistema de cuotas en las universidades públicas. El Proyecto argumenta que, hoy, apenas 9% de la población joven, entre 18 y 24 años, están siendo atendidas por estas instituciones y que el porcentual de negros incluidos en ese número es insignificante ante la población de ciudadanos brasileños negros.

El Proyecto indica el acceso en las universidades federales por medio de un sistema que reserva vagas para alumnos oriundos de escuelas secundarias públicas, negros e indios. El programa establecerá una política de cuotas, por la cual las becas de estudios para negros e indígenas serán concedidas de acuerdo con las proporciones de esas poblaciones en los respectivos estados (provincias).

El Gobierno anuncia que su objetivo es promover la inclusión de esos grupos que a lo largo de la historia del país fueron excluidos de las instituciones; valorizar la escuela pública, sitio a donde está la mayoría de los alumnos de la clase baja, garantizando un

cuadro de estudiantes con más variación de su perfil social, étnico y cultural, contribuyendo para la reducción de las desigualdades sociales, además reafirmar su política de acciones afirmativas para la inclusión social.

La propuesta del Gobierno reserva 50% de las plazas en las universidades públicas federales para los alumnos que tengan estudiado toda la enseñanza secundaria en escuelas públicas. En ese porcentual destinado a los alumnos oriundos de las redes públicas será definida una fracción para los negros e indios, que variara por la participación de cada una de esas etnias en la composición de la población de cada estado. Esperase que el sistema de cotas beneficie a cerca de 60 mil estudiantes.

El debate

Datos del Instituto de Pesquisas Económicas (Ipea, 2000) revelan que de los 22 millones de brasileños que viven abajo de la línea de la pobreza, un 70% son negros; entre los 53 millones de pobres del país, 63% son negros. A partir de esos datos los críticos de las propuestas de reserva de plazas, afirman que se la política de cuotas fuera aplicada a los pobres, beneficiaria principalmente a la población negra. La crítica también sostiene que la reserva de plazas para negros seria contraria a la democracia. Las cuotas romperían con el principio republicano básico de igualdad entre todos los ciudadanos. Segundo ellos los negros no tienen acceso a la enseñanza superior por que, en su mayoría, son pobres y pasan años estudiando en escuelas públicas arruinadas. “Al envés de cuotas, el Estado debería aumentar las inversiones en la enseñanza pública básica, eso garantizaría que en pocos años los negros naturalmente pasarían a ocupar más plazas en las universidades” (Maggie, 2004).

Las críticas a la propuesta también señalan que al adoptar las cuotas, que no generan inversiones adicionales para las administraciones, el gobierno puede ser menos presionado por los problemas en la educación, pues las cuotas producen un efecto estadístico positivo, cuando aumenta el número de negros en las universidades, mismo no acabando con la exclusión.

Los defensores de las cuotas están de acuerdo que el sistema no puede ser una solución definitiva, por eso la propuesta es temporaria, como una medida emergente. Aceptan

también que las cuotas pueden no ser la propuesta ideal, pero son pocas las alternativas con viabilidad y que produzcan resultados, entre aquellas presentadas hasta el momento. El aumento de inversiones en la educación básica, por ejemplo, depende de factores políticos de difícil previsión y solamente producirá efectos a longuísimo plazo.

Las cuotas fueran hasta ahora el único mecanismo encontrado por algunas universidades brasileñas para resolver el difícil acceso de negros y pobres en sus cuadros de alumnos. Sus efectos se podrán ser evaluados a pos algunos años y se realmente cumple sus finalidades. La peor opción es no hacer nada o la argumentación de la llamada “democracia racial” que niega la exclusión y afirma que las cuotas representan un peligro para la cultura brasileña y para las relaciones raciales en el país. Lo que representa el conservadorismo travestido de humanismo. Los articuladores de las propuestas de cuota afirman que se existen medios mejores para garantizar el ingreso de los negros a las universidades publicas, que sean presentadas, pues lo fundamental es que, más una vez, no se desplace la solución del problema para otra esfera o generación y que el debate no se interrumpa.

En medio al debate, el Gobierno Federal viene actuando con cautela. El Ministerio de Educación reconoce que el sistema de cuotas no es infalible, mas sostiene la propuesta até que la enseñanza publica básica tenga condiciones de preparar mejor a todos sus alumnos.

Actualmente los articuladores de las diferentes propuestas de cuotas están intentando ampliar los debates en torno de la cuestión del acceso, acrecentando la cuestión de la permanencia, o sea, como la mayoría de la población negra es pobre, es de se esperar que buena parte de los estudiantes que ingresen en las universidades por medio de las cuotas tengan dificultades para mantenerse en ellas. Pues, mismo en las universidades públicas ellos tendrán gastos con transporte, alimentación y materiales didácticos. La preocupación es que, sin un programa que acompañe los que ingresan, es mucho probable que el estudiante abandone la universidad.

Como conclusiones provisionales

El conocimiento sobre las desigualdades raciales, que nos lleva a constatación de que un trabajador negro mismo con formación universitaria cobra la mitad de lo que gana un trabajador blanco con igual calificación, comprueba la teoría de que la discusión sobre la problemática racial no puede estar dissociada de la lucha por la igualdad de clases.

Esta claro que, se las políticas publicas del sector de educación en las universidades no levan en consideración este cuadro de desigualdad, en lo que se refiere a la escolarización entre las diferentes orígenes étnicas que presentan demanda por acceso, continuaran a contribuir para la reproducción de la situación que condena la mayor parte de los jóvenes negros a nunca ingresaren en las universidades, a la marginación y a la realización de las mismas actividades profesionales menos cualificadas y remuneradas, como sus padres.

Las cuotas para los estudiantes negros en las universidades públicas poden componer un conjunto de medidas prácticas, efectivas e inmediatas que apunten para el fin de las desigualdades raciales en la sociedad brasileña.

Las políticas a favor do igualitarismo social y económico, que visan atender a todos los excluidos de forma universalista, no poden servir mas para disimular la irresponsabilidad en relación al combate a las formas de discriminación que no se fundan apenas en lo económico, como es el caso de la discriminación contra la mujer, los homosexuales, los discapacitados, los indios y negros, lo que torna necesaria la proposición de programas específicos de inclusión.

Bibliografía

Andrews, George R. “Negros e brancos em São Paulo (1888 – 1988)”. Bauru, Edusc, 1998.

Bessa, Nícia M. Acesso ao ensino superior no Brasil. Estudos de Avaliação Educacional, S.Paulo: Fundação Carlos Chagas, (1): 47-61. jan./jun., 1990

Brito, Luiz N. e Carvalho, Inaiá M. de. Condicionantes sócio-econômico dos estudantes da Universidade Federal da Bahia. Salvador, CRH/UFBA, 1978.

Castro, Cláudio Moura e Ribeiro, Sérgio. “Desigualdade Social e acesso à universidade – dilemas e tendências”. *Fórum Educacional* , Rio de Janeiro, 3 (4): 3-23, dez. 1979.

Censo da Educação Superior. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – Inep. Brasília, 2000.

Maggie, Yvonne. “Graduação e Pós-Graduação nas Ciências Humanas no Brasil: desafios e perspectivas”. IFICS – UFRJ. s./d., (mimeo.)

Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, Nº 1, jan.-jun. 1990, p. 71-119.

Nogueira, Maria Alice Romanelli, Geraldo e Zago, Nadir (orgs). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, Vozes, 2000, p.125 - 154.

Portes, Écio Antonio. “O trabalho escolar das famílias populares”. In: Nogueira, Maria Alice Romanelli, Geraldo e Zago, Nadir (orgs). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, Vozes, 2000, p. 61-79.

Prior, Wilma P. “Determinantes do rendimento no vestibular da Universidade Federal de Sergipe”. Salvador, Faced/UFBA, 1994 (Dissertação de Mestrado).

Relatório da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Ministério do Planejamento e Gestão. Rio de Janeiro, 2000.

Ribeiro, Sérgio Costa e Klein, Rubens. “A divisão interna da universidade: posição social das carreiras”. *Educação e Seleção*, N. 5, Fundação Carlos Chagas, jan./ fev., 1982, p. 29-43.

Ribeiro, Sérgio Costa. “Acesso ao ensino superior : uma visão”. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, Nº 1, jan.- jun. 1990, p. 63-69.

Coeducación y Alfabetización Audiovisual Crítica frente a la Violencia de Género en la Representación Cultural de “la Mujer”.

Jorge Belmonte Arocha y Silvia Guillamón Carrasco. Universitat de València.

El concepto de “Violencia”, en su dramática polisemia, abarca prácticamente todos los ámbitos de lo humano. Desde la Educación entendida como Práctica Política y Cultural para la Emancipación y la Liberación (Freire, 1990), el compromiso con el análisis y la problematización de la Opresión y la Violencia en todas sus formas, es inseparable de las prácticas y estrategias asociadas al intento de su prevención y erradicación. Sin duda, una de las dimensiones que atraviesa el fenómeno de la violencia, y que la impregna hasta de los modos menos aparentes es la del “Género”. El Género, como construcción social, cultural y discursiva de la diferencia sexual, subyace en nuestras identidades, en nuestros comportamientos, y en las explicaciones y motivaciones de los mismos, mucho más frecuentemente de lo que solemos ser conscientes. Así, la manera en que aprendemos a pensarnos y sentirnos “hombres” y “mujeres”, influye sobre cómo actuamos y cómo justificamos nuestros actos, por ello debemos incluir el Género como elemento para repensar la Opresión y la Violencia.

La “Violencia de Género” no es sólo la “Violencia Doméstica”, no sólo se produce en las casas, también en los trabajos, en las calles... tampoco basta con referirse a la “Violencia contra las Mujeres”, aunque es su consecuencia más sangrante, al hablar de “Violencia de Género” subrayamos la implicación que en la misma tiene, no sólo quién

la recibe, sino también quién la ejerce, y la propia construcción del Género, tanto Masculino como Femenino, desde la Sociedad, la Cultura, la Educación. Nuestra sociedad comienza a responder ante la Violencia de Género, a reconocerla como una manifestación de la violencia con raíces socioculturales en las estructuras patriarcales. A ello han contribuido los Estudios de Género, que no sólo esclarecen las complejas causas de la violencia contra las mujeres, sino que iluminan las oscuras conexiones de múltiples formas de violencia con la construcción social de la “masculinidad” y de la “feminidad”.

Los Estudios de Género abarcan diferentes áreas de conocimiento, métodos y líneas de investigación, y en todos los casos representan una fértil inspiración para una Educación contra la Violencia y por la Convivencia, que además quiera ser una Coeducación Antisexista. Aquellos Estudios de Género que entroncan con la Semiótica Fílmica Feminista y con los Estudios Culturales, nos dan la oportunidad de plantear una Co-Educación Audiovisual, es decir, una Educación en el Respeto a la Diferencia, que no puede dejar de ser Coeducativa, que parta de la lectura crítica de filmes, de la Alfabetización y Educación Audiovisual, para comprender y combatir la Violencia. La convergencia de dicho planteamiento con el pensamiento de Freire y su método de Alfabetización, Problematización y Concientización a través de los Círculos de Cultura podría rastrearse y argumentarse en diversos textos (McLaren, 1997; Giroux y McLaren, 1998; Giroux, 2003). Para ello, además de los filmes y materiales audiovisuales que traten la cuestión de la Violencia de Género de forma más explícita e intencionada, nos sirven también otros que la muestren de manera más sutil, simbólica o polimórfica, como es el caso de *Viridiana*.

Desde este punto de partida, *Viridiana* de Buñuel (1961), nos plantea, una excepcional oportunidad para el despliegue de una Semiótica de la Violencia de Género, una ocasión para producir un texto reflexivo sobre los modos de representación fílmica de las múltiples formas y niveles de violencia, simbólica y física, que padecen las mujeres (y por ende, la sociedad en su conjunto), y que contribuyen a la construcción de la subjetividad, tanto femenina como masculina, en sus papeles respectivos de “objeto-víctima” y “sujeto-verdugo”.

“Viridiana”, además del título del film, es el nombre de la “protagonista”, sin embargo su protagonismo, como es habitual en el caso de los personajes femeninos en el cine de una sociedad/cultura patriarcal, lo es en tanto que objeto pasivo de deseo y dominación masculina. Deseo y dominación que representan la matriz de la Violencia de Género. Desde la llegada de Viridiana a las propiedades de su tío, Don Jaime quisiera que su propia sobrina pasara a convertirse en una más de sus propiedades, “poseerla” en todos los sentidos, manifestación clara de violencia contra la libertad e identidad de la mujer como persona; consecuentemente, la cámara nos la muestra como “objeto de deseo”, desde una enunciación “masculina” del “Significante-Mujer”. Así, los sucesivos encuadres nos van mostrando/narrando cómo Viridiana, en la relativa soledad de su cuarto (la criada, Ramona, la espía como mirada vicaria/sicaria de su amo), desnuda por este orden descendente su pelo, su pecho y sus piernas, tres elementos clave para el ojo “voyeur” masculino y su visión, cargada de deseo, del “Icono-Mujer”. Esta “puesta en escena” de la situación refuerza su estilo “voyeurístico” al incluir una forzada e innecesaria (inverosímil) -salvo como escenografía del deseo- postura “de puntillas” en

los pies de Viridiana, una especie de “tacones invisibles”, cuya única función es cargar aún más de erotismo la imagen de sus piernas desnudas (no olvidemos que en Cine las imágenes no muestran realidades, sino que narran representaciones, “puestas en escena”, escritas audiovisualmente).

En otra secuencia, Don Jaime da rienda suelta a su travestismo fetichista, el cual le permite invocar el fantasma de su amada muerta. Tanto el acto de Don Jaime con sus fetiches, como la memorable interrupción del mismo por la aparición de Viridiana sonámbula (como una fantasmal e inesperada respuesta a su invocación), han sido ampliamente analizadas por otros trabajos, aquí sólo vamos a referirnos a dos aspectos que subrayan la asimetría en la correlación de fuerzas y posiciones entre hombres y mujeres. Por un lado, el momento en que Don Jaime se calza el zapato de su difunta esposa (de la cual es trasunto la propia Viridiana) evidencia la diferencia de tamaño entre el pie masculino y el femenino, y metonímicamente, la mayor envergadura, peso y fuerza del cuerpo masculino frente al femenino, hecho relativamente “natural” y “generalizado” (con matices y excepciones...) pero con dramáticas y crueles consecuencias, en demasiadas ocasiones trágicas y fatales, en cuanto a la violencia de género. Este “hecho físico” y “natural”, representa también de forma simbólica otras asimetrías de poder mucho menos “físicas y naturales”, producidas por las diferencias económicas, legales, sociales y culturales que constituyen de manera tan desigual la posición de unos y otras.

Por otro lado, el sonambulismo de Viridiana la coloca en una posición de falta de consciencia y responsabilidad de sus actos, de fragilidad y vulnerabilidad ante el

entorno, que puede representar simbólicamente el estatus concedido en las sociedades machistas a las mujeres, la atribución de debilidad y dependencia respecto a la condición masculina. Además, dicho estado pone a Viridiana al alcance impune de la mirada deseante de Don Jaime, facilitándole lograr el sueño de todo “voyeur”: no sólo ver sin ser visto, sino estar inmediatamente presente junto a su objeto de deseo sin que éste se aperciba. De ese modo, la mujer deviene objeto pero no sujeto de deseo, no tiene opción de participar en un intercambio libidinal o de rechazarlo, de corresponder a la mirada del hombre o contraponerle la suya propia, su posición pasiva e inerte/inerte la asimila a la escultura de pechos desnudos que el encuadre nos muestra a su lado. Negar la mirada, la voluntad y la agencia de la mujer, es una clara forma de violentarla.

Podemos encontrar una muestra del poder económico y “benefactor” del hombre sobre la mujer en la conversación que Don Jaime mantiene con su criada Ramona, en ella se cuenta cómo el hacendado recogió a la mujer y a su hija Rita, en momentos difíciles para ambas, haciéndose cargo de ellas y obteniendo la permanente gratitud y abnegación de Ramona, a su servicio “para todo” hasta el final. Una obediencia incondicional, más allá de la moral y, por supuesto, de la solidaridad entre mujeres, que llevará a Ramona a funcionar como instrumento (de nuevo la mujer como objeto) de Don Jaime para violar la voluntad y el cuerpo de Viridiana. La situación ejemplifica cómo el poder económico es uno de los pilares (no el único) que sostiene la dominación masculina de la mujer, comprando la “estima” y la obediencia femenina cuando esto es posible, y poniendo a unas mujeres contra otras, como eslabones en la cadena de objetos y deseos del hombre.

Así, Don Jaime acaba perpetrando el primer intento de violación que Viridiana sufre en el film. Violación “no consumada” pero sí cometida, ya que pese a no alcanzar la meta sexual última, sí que supone una transgresión de la voluntad de Viridiana. Voluntad que parece carecer de importancia a los ojos de Don Jaime y de su servil criada Ramona, comparada con el peso del deseo masculino que, disfrazado de “amor”, justifica para la lógica machista la adopción de las medidas más radicales.

Don Jaime se detiene arrepentido antes de poseer sexualmente a la indefensa/drogada Viridiana, pero sus remordimientos no le impiden mentirle el día siguiente para que ella se crea “deshonrada” y así no pueda volver al convento, cuando le confiesa la verdad, con lágrimas en los ojos, no deja de ser una retórica al servicio del mismo fin, y al comprobar que la ha perdido definitivamente, sin haberla tenido nunca, las lágrimas son sustituidas por una malévolas sonrisa en la soledad de su despacho, cuando maquina el último de sus planes: su suicidio y el testamento que la unirá a su hijo Jorge como copropietarios de la hacienda. El “¡mía o de nadie!” que suele acompañar el más trágico final de la violencia de género, la muerte de la mujer a manos del hombre para que ningún otro la posea, es sustituido aquí por un implícito “¡si no puede ser mía, será de mi hijo!”, que pese a parecer mucho menos trágico y violento, no deja de ejercer una fuerte “violencia de género” simbólica e indirecta, en forma de acción estratégicamente planeada para condicionar totalmente la vida de una mujer, Viridiana, anulando su libertad para decidir qué hacer con su vida, y lanzándola en brazos de otro hombre, trasunto “mejorado y actualizado” del propio Don Jaime, su hijo Jorge.

Así, las arteras maniobras de Don Jaime consiguen condicionar profundamente la vida de Viridiana, quebrar su voluntad de “pureza” (aunque no sea él sino su hijo quien la “disfrute como mujer”...), desviarla de su circunstancialmente escogido “servicio a Dios”, para llevarle a reconvertir su “humanismo cristiano” en un “servicio al hombre” (entendiendo “hombre” como “humanidad en general”, pero finalmente como el género masculino de Jorge).

El film representa muy gráfica y efectivamente las diferencias entre Viridiana y Jorge, entre sus respectivos y estereotípicos roles de género, mediante un montaje en paralelo que nos muestra alternativamente imágenes de las actividades simultáneas de ambos: mientras Jorge, “el hombre”, dirige las tareas de los obreros en los campos, Viridiana, “la mujer”, reza el “Angelus” con sus mendigos. En ese montaje conceptual, encontramos los significantes del “pragmatismo moderno” que se pretende represente al sujeto activo masculino, y del “anacronismo religioso” que se atribuye al objeto/sujeto pasivo femenino cuando emplea “fútilmente” su predisposición a la piedad.

Como “prueba” del supuesto error de Viridiana al “desperdiciar” sus cuidados con mendigos, éstos acabarán traicionando gravemente su confianza. Más concretamente, aquellos de talante más criminal y lascivo, y cómo no, de género masculino, el cojo y el leproso, llevarán la traición mucho más lejos intentando violar a su benefactora; se trata pues del segundo intento de violación de Viridiana en el film, que de nuevo vuelve a significarse en la historia como un involuntario objeto de deseo ¿el sino inevitable de la mujer?... La ingenuidad de Viridiana hacia los mendigos señala su “bondad”, pero también su ignorancia, tan “femeninas” ambas desde un planteamiento patriarcal y

machista; en contraste, será el papel “providencial” de Jorge el que le salvará cuando los dos mendigos intentan violarla, la “preclara” y “resuelta” mente masculina es la que gana tiempo hasta que llegan “las fuerzas del orden”, cómo no, también de género masculino. Y así, Viridiana, el personaje femenino y protagonista que da nombre a la película, en realidad no hace otra cosa que ir, conducida o empujada, de una subordinación a la influencia de lo masculino a otra: Don Jaime, los mendigos violadores, Jorge... Víctima o protegida, objeto de deseo o de violencia, pero siempre “objeto”.

Colaizzi (1993) nos habla de cómo, a través de los textos, se va construyendo un “imaginario socio-sexual”. Ese imaginario dominante en la era moderna, nos muestra al hombre como “sujeto” y a la mujer como “objeto”, ejemplificados por *Robinson Crusoe* (de Daniel Defoe) y *Pamela* (de Samuel Richardson). Como hemos expuesto, el film *Viridiana* nos permite acceder a una serie de discursos sexistas. La protagonista (en cierto modo como Pamela), es un “sujeto ausente”, dado que su presencia lo es como “objeto”, o dicho de otro modo, se trata de un “sujeto paciente” (pasivo) cuya subjetivación o construcción identitaria consiste en “sujetarse” a la dominación del “sujeto agente” (activo), “el hombre”, en cualquiera de las sucesivas formas o personajes en los que se encarna en la película, pero especialmente en la del triunfante y democráticamente dictatorial Jorge (que manifiesta bastantes paralelismos, en su “industriosidad y enseñoreamiento”, con *Robinson Crusoe*).

La mujer representada por Viridiana es objeto de deseo y víctima de una u otra forma de violencia de género tanto en el estado de “Orden” (el “viejo orden” de Don Jaime y el

“nuevo orden” de Jorge) como en el de “Caos” (el “carnaval” de los mendigos), ya que si los discursos dominantes subyacentes, más allá de cualquier otra discrepancia, tienen el machismo en su base, tanto la “Ley” como la “Subversión” acaban haciendo a la mujer objeto de deseo y violencia, más o menos brutal o sutil, física o simbólica, pero violencia de género al final.

La decodificación de las representaciones culturales audiovisuales, su problematización y la toma de conciencia crítica de su carga sexista y opresiva, tal y como se darían en Círculos de Cultura y Educación Popular cuyo objeto es la Alfabetización (Audiovisual en este caso) y la Construcción de Ciudadanía, pueden inspirarse en las interpretaciones textuales de los Estudios de Género y Culturales, que funcionarían así, más allá del ámbito intelectual y académico, como “cajas de herramientas” en sentido foucaultiano, en su dimensión política y educativa más amplia y democrática.

Referencias bibliográficas

Belmonte, J. (2003). “*Viridiana*: Una lectura desde la Psicología Social del Género”, en *Encuentros en la Psicología Social*, 1 (4) pp. 230-232

Belmonte, J. y Guillamón, S., (2005) Análisis Crítico del Discurso Fílmico y Semiótica Psicosocial de la Violencia de Género: Aplicación a *Viridiana* de Buñuel. En *Approchaes to Critical Discourse Analysis*. Universitat de Valencia: Servei de Publicacions

Belmonte, J. y Guillamón, S., (2005) La Representación del “otro-mujer” en las Pantallas: Contenidos Fílmicos en Televisión y Co-educación. *La televisión que queremos. Hacia una televisión de calidad*. Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación: Comunicar

Colaizzi, G. (1993). *La construcción del imaginario socio-sexual*. Valencia: Episteme, col. Eutopías, vol. 18.

Freire, P. (1990) *La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (2003) *Pedagogía y Política de la Esperanza. Teoría, Cultura y Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Giroux, H. y McLaren, P. (1998) *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid: Miño y Dávila.

McLaren, P. (1997) *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora. Políticas de Oposición en la Era Posmoderna*. Barcelona: Paidós.

Violencias que oprimen y resistencias que emancipan: los Estudios Culturales como fuente de conciencia crítica para una Educación Intercultural.

Jorge Belmonte Arocha y Silvia Guillamón Carrasco. Universitat de València.

El trabajo de Paulo Freire y su énfasis por definir la cultura y la educación como un campo de lucha política por el significado, en el que se encuentran dialógicamente diversidad de discursos y experiencias, resulta convergente con los planteamientos de los Estudios Culturales acerca de las relaciones entre poder y cultura en la construcción social de las identidades. Al igual que Freire, los Estudios Culturales nunca son neutros o imparciales en su análisis de las relaciones de poder, sino que toman partido por los oprimidos, su seña de identidad como campo transdisciplinar frente a otras disciplinas convencionales es su compromiso explícitamente político. También comparten con Freire una concepción “antropológica” y no “esencialista” de Cultura, que no distingue entre “alta” y “baja” cultura, sino que entiende ambas como producciones simbólicas humanas.

Éstas y otras convergencias entre Freire y los Estudios Culturales pueden rastrearse en diversos textos (Freire, 1990; McLaren, 1997; Giroux y McLaren, 1998; Giroux, 2003; Da Silva, 2000; entre otros), y pueden argumentar el uso pragmático de los materiales producidos por los Estudios Culturales, en sus versiones etnográficas o textuales, para poner en práctica acciones educativas, con adolescentes y adultos, de alfabetización en cultura audiovisual y concientización crítica que problematice la construcción y representación de violencias, opresiones, identidades y diferencias culturales.

La Violencia es uno de los síntomas o correlatos más explícitos y sangrantes de la Opresión. La Violencia, tanto Física como Simbólica, tiene multitud de causas, conexiones, manifestaciones... resultando un concepto complejo y un término polisémico, pero, en todo caso, un indeseable compañero de viaje del ser humano, un grave problema, central en la agenda de toda Educación. Uno de los muchos y variados motivos de Violencia es el rechazo “del otro”, del “diferente”, del que se percibe como ajeno y peligroso.

La Xenofobia es el miedo y rechazo del “otro”, de una alteridad muy relacionada con la construida por el Racismo, pero no basada en la ficción biológica de la “raza” sino en la “extrañeza”, en la “extranjería”, en la “diferencia cultural”: el “otro” es diferente mientras siga pareciendo “extraño”, mientras siga manteniendo su “Identidad/Diferencia Cultural”, desde la visión xenófoba no se trata sólo de que cumpla unas mínimas normas de convivencia o de que se ajuste a los derechos y leyes, pero tampoco de que su “raza” innata lo haga permanentemente diferente, su alteridad podría desaparecer al alto precio de la renuncia total e injustificada a su Identidad Cultural, a cambio de la Aculturación.

Racismo y Xenofobia, pese a sus diferencias, tienen en común la construcción discursiva de un “otro” como objeto de Violencia. Como nos muestra una “Genealogía del Racismo” (Foucault, 1992), tomando las guerras como antecedentes históricos, se trata de utilizar la ficción biológica de la “raza” para argumentar el derecho a “matar”, no sólo en sentido estricto, sino también en el sentido político, a través de la expulsión o la exclusión. Tanto el “Discurso Racista” como el “Discurso Xenófobo” buscan por

tanto construir una ficción que pretenden real, basada en su interpretación de la “Diferencia”, que les “legitime” para ejercer la Violencia contra “el otro”.

Para promover la conciencia crítica sobre la Violencia Xenófoba o Racista, y su necesario tratamiento educativo en diferentes niveles y ámbitos, acudimos a los Estudios Culturales, a su concepción de Identidades/Alteridades y a su uso pragmático y crítico de la “Cultura Audiovisual”, más concretamente a la variedad que se sirve del análisis textual; en este caso partimos del film *Blade Runner* (Ridley Scott, 1982) como recurso para una Educación Intercultural en el Respeto a la Diferencia.

En el género de la ciencia-ficción distópica contemporánea se incluyen tanto el film *Blade Runner*, como la novela en que se basa, *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?* (Dick, 1992, publicada originalmente, en inglés, en 1968). ¿Cine negro posmoderno?, ¿ciencia-ficción metafísica?, ¿fetiche icónico de fin de milenio?... se preguntan Marzal y Rubio (2002), y, de acuerdo con ellos, podemos afirmar que *Blade Runner* quizás participe de estos y otros aspectos, pero, en todo caso, se ha convertido en un film “de culto” que, tras su fracaso de público y crítica en el momento de su estreno, ha despertado el interés, analítico y reflexivo, de académicos y videoespectadores en general de todo el mundo. Un film de culto posmoderno, por tanto.

El argumento de *Blade Runner* parte de la huida de un grupo de “Replicantes” (seres creados por ingeniería genética como “réplicas” de los humanos, pero con cualidades que les hacen, a la vez, superiores e inferiores a los mismos) de las colonias planetarias a las que habían sido destinados. Los “Replicantes” vuelven a la Tierra (lugar prohibido

para ellos) con el fin de averiguar cuánto les queda de vida (su duración está predeterminada para ser inferior a la de un ser humano normal) y cómo poder prolongarla. Para ello intentarán llegar hasta el Dr. Tyrell (científico que los diseñó y propietario de la empresa que los construye), pero la policía procurará impedirlo poniendo tras su pista a un “Blade Runner” (Deckard, un “cazador de replicantes”) para que los localice y elimine. El “Blade Runner” (retirado, pero obligado a ejercer de nuevo para esta última misión) será el protagonista de la historia, cuya acción girará alrededor de las dificultades para cumplir su tarea, dadas las especiales características de sus “presas” (apariencia humana y fuerza sobrehumana), y la relación amorosa que le une a la única “Replicante” (Rachael) que vemos, finalmente, seguir con vida.

Vamos a centrar el análisis de *Blade Runner* en la reflexión acerca del carácter construido de la subjetividad, la identidad y la diferencia, y en la falsa legitimidad de la violencia contra “el otro” que se deriva de dicha construcción, y que podemos interpretar como metáfora del racismo y la xenofobia que despierta la inmigración en algunas personas y colectivos.

El tema principal del film es la discusión de la categoría binaria: humano/no-humano (replicante), y que podemos traducir como yo/otro, como identidad/diferencia, y más metafóricamente, como nacional/inmigrante; a partir de esta diferenciación se plantea el ejercicio “legal” de la violencia del “uno” sobre el “otro”, del “Blade Runner” como “brazo armado de la ley”, sobre los “Replicantes” como “ilegales”. El film nos lleva, a través de la trama, hacia un enfoque desencializante, desnaturalizador tanto de la “identidad”, como de la “diferencia”, y deslegitimador así de la violencia basada en ellas.

Se nos presenta a los “Replicantes” como seres creados voluntariamente, instrumentalmente, por los humanos, como réplicas de sí mismos, a través de la ingeniería genética. Son por tanto “seres artificiales”, pero, a diferencia de otras modalidades de “androides”, típicas de la ciencia-ficción, cuya materialidad es “metálica”, la de estos es “carnal”, su apariencia es totalmente humana, lo cual ya parece empezar a cuestionar su “no-humanidad”. Sin embargo, sus creadores los han diseñado expresamente para ser “no-humanos”, “réplicas instrumentales”, “esclavos artificiales hipersofisticados”, por lo que les han determinado genéticamente una serie de características que chocan con su apariencia humana: por un lado, una fuerza, resistencia, agilidad... y demás cualidades físicas, sobrehumanas; y, en contraste, la infradotación de pasado, al haber sido creados ya adultos y operativos, y de futuro, al limitar su duración a cuatro años, condenándolos a una muerte prematura.

La intención de los diseñadores humanos es que los “Replicantes” resulten así más útiles y manejables, y decididamente “no-humanos”, ya que, con un planteamiento de “determinismo genético”, esperan que su corta vida, la reducción de pasado y futuro, les haga incapaces de experimentar emociones, de desarrollar conciencia y subjetividad, de desear rebelarse... en definitiva: de ser humanos; con las maquiavélicas ventajas “prácticas” y “morales” que ello parece prometer para su “utilización”, y, cuando es necesario, “eliminación”.

Pero los “seres humanos” no “nacen”, sino “se hacen”. Así, el determinismo genético falla, y los “Replicantes” empiezan a desarrollar sentimientos, solidaridad entre ellos, una extremada autoconciencia... y se rebelan. Desde un enfoque construccionista no nos

sorprende, ya que pese a carecer de infancia, de familia “natural”, y a haber sido creados en un laboratorio, tienen la base neurológica indispensable, y lo que es más importante, disponen de lenguaje, capacidad para aprender, comunicarse y relacionarse, y el tiempo suficiente, aunque limitado, para hacerlo. Además, los creadores les “implantan” recuerdos biográficos falsos, apoyados en fotos familiares trucadas, cuando lo consideran necesario para su mejor funcionamiento; lo hacen sin prever que la dotación de ese “falso pasado”, que les servirá de base identitaria (al fin y al cabo, todo pasado es “falso”, la memoria es constructiva...), sumado a las relaciones que establecen entre sí, y al conocimiento de su condición y caducidad, les bastará para desplegar una inquietud existencial y conciencia de sí, que desembocará en unas violentas “prácticas de resistencia” contra las “relaciones de poder” que les “subjetivan” como “Replicantes”.

Así, tanto los “Replicantes” huidos de las colonias: Zhora, Pris, León, y su líder Roy, como la “experimental” Rachael (secretaria de Tyrell, y de “caducidad” indefinida), son tan “humanos” o más (su actitud intensamente “existencialista” y “vitalista” a la vez, les hace “demasiado humanos”) que los “inhumanos humanos” que los crean, utilizan, desprecian, y eliminan sin piedad. Tanto los “Replicantes” como los “Humanos” son “Naturales” (“nacidos”, de una u otra manera...) y “Artificiales” (“construidos” social, cultural y tecnológicamente, de una u otra forma...), por ello, “cyborgs” todos. No es cuestión de “esencia”, sino de “existencia” y “experiencia”, de “prácticas de sí”. Esa es la principal lección que nos enseña *Blade Runner*, indesligable de sus consecuencias éticas y políticas; lección que el protagonista, Deckard, el “cazador de replicantes”, pese a su condición inicial, parece aprender finalmente.

De acuerdo con Marzal y Rubio (2002), la cultura de la insolidaridad, del egoísmo e individualismo mercantilista, de la coacción y la violencia, y de las relaciones instrumentales, es la que marca el desarrollo del relato y sus conflictos. Encontramos un relativo “final feliz” en la solidaridad del reconocimiento del “otro”, que muestran el “Blade Runner” Deckard, al enamorarse de la “Replicante” Rachael y salvarle la vida, y recíprocamente, la propia Rachael al salvar a Deckard del ataque del “Replicante” Leon; así como, muy especialmente, el líder de los “Replicantes”, Roy, al identificarse con Deckard, y por extensión con todo ser vivo, y salvarle la vida en un acto de generosidad y trascendencia final, justo antes de su propia muerte. Podemos afirmar que estos actos de solidaridad funcionarían en el relato como “prácticas de resistencia” (en sentido foucaultiano) contra las “prácticas de subjetivación”, como “Humanos” y “Replicantes”, instituidas por las “relaciones de Poder/Saber” vigentes en el ficcional marco sociohistórico descrito por el film.

Como señala Javier de Lucas (2003), la pretendida imposibilidad de aplicar las categorías de “humanos” y “derechos humanos” a los “replicantes” que nos plantea inicialmente *Blade Runner*, sirve de oscura metáfora crítica del tratamiento que nuestra sociedad da a los inmigrantes. El discurso racista y xenófobo privaría a los inmigrantes de su “humanidad”, de sus “derechos”, para volverlos “no-sujetos” susceptibles de exclusión y violencia. Frente a los discursos racistas-xenófobos, se propone una Educación para la Convivencia y el Respeto a las Diferencias, que habrá de ser una Educación Intercultural, la cual haga una valoración crítica y constructiva tanto de las demás como de la propia cultura, y reconozca el enriquecimiento potencial de los intercambios y contactos entre ellas, excluyendo por completo la legitimación del uso de cualquier tipo de violencia como norma de relación. Esa Educación Intercultural

encontrará una estupenda “caja de herramientas” (en sentido foucaultiano) en los films como *Blade Runner* y en el análisis que de ellos hacen los Estudios Culturales, tanto para trabajar con alumnos de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Universidad, como en la Formación de Profesores, o en actividades de Educación No Formal y de Adultos.

Referencias bibliográficas

Belmonte, J. (2003) “Cine y Posmodernidad: Análisis Psicosocial de *Blade Runner*”, en *Encuentros en la Psicología Social*, 1 (2) pp. 312-315.

Da Silva, T. T. (2001): *Espacios de Identidad. Nuevas Visiones sobre el Currículum*. Barcelona: Octaedro.

Dick, PH. K.(1992) *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?* Barcelona: Edhasa.

Foucault, M.(1992) *Genealogía del Racismo*. Madrid: La Piqueta.

Freire, P. (1990) *La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (2003) *Pedagogía y Política de la Esperanza. Teoría, Cultura y Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Giroux, H. y McLaren, P. (1998) *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid: Miño y Dávila.

Lucas, J. de (2003) *Blade Runner. El Derecho Guardian de la Diferencia*. Valencia: Tirant lo Blanch.

McLaren, P. (1997) *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora. Políticas de Oposición en la Era Posmoderna*. Barcelona: Paidós.

Marzal, J.J. y Rubio, S. (2002) *Guía para ver y analizar Blade Runner*. Valencia/Barcelona: Nau Llibres/Octaedro.

AMOR, ESPERANÇA E EDUCAÇÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO POPULAR NA AMAZÔNIA.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira – UEPA¹
Tânia Regina Lobato dos Santos – UEPA²

Introdução

Neste estudo objetivamos contribuir para o debate sobre a amorosidade e a esperança na educação popular, tendo como referência a ação educativa alfabetizadora realizada pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará com crianças, jovens, adultos e idosos em ambientes hospitalares e de acolhimento. Temática que tem na educação freireana o seu principal aporte teórico.

A educação constitui-se em prioridade para assegurar a cidadania de crianças, adolescentes, adultos e idosos mediante o acesso e a permanência com sucesso em espaços educativos, traduzidos por Freire (1992) como pedagogia da esperança. O diálogo, a esperança, o respeito à autonomia e solidariedade apresentada por Freire é antes de tudo uma atitude perante a vida perante a educação e perante o conhecimento. É neste sentido, que o processo educativo desenvolvido pelo NEP nos aponta para a reflexão sobre a amorosidade e a esperança, tendo como mediador a prática educativa dialógica de Paulo Freire. Três questões norteiam as nossas reflexões:

1) O vínculo de amorosidade e de dialogicidade entre os educadores e os educandos destas experiências educativas de educação popular no NEP proporciona o aumento da auto-estima dos educandos?

¹ Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. Professora e Pesquisadora da UEPA e da UNAMA.

² Doutora em Educação: História, Política e Sociedade pela PUC-SP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. Professora e Pesquisadora da UEPA.

2) As relações intersubjetivas que envolvem a afetividade fortalecem entre os educadores e os educandos laços de solidariedade, confiança, amizade e esperança?

3) Os vínculos de amorosidade estabelecidos na prática pedagógica entre educadores e educandos interferem no ensino-aprendizagem e na motivação dos mesmos em permanecerem nas ações educativas populares construídas no NEP?

O nosso olhar neste estudo está direcionado para as práticas educativas do NEP, nas quais as dimensões de amorosidade e de esperança são evidenciadas nas relações intersubjetivas e que perpassam pelo enfrentamento de situação de vida diversas tais como o enfrentamento da morte e a esperança de cura (em ambientes hospitalares), a construção de projetos de vida, entre outros. Constitui-se em uma pesquisa bibliográfica, com consulta a artigos produzidos por educadores do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire.

A prática educativa vivida pelos sujeitos no processo pedagógico nos ambientes educativos do NEP é permeada de afetividades como vínculos geradores de laços de solidariedade que fomentam a esperança como projetos de vida e de educação. Por isso, a importância de refletirmos sobre essas práticas educativas populares, que apontam mudanças nas relações intersubjetivas pedagógicas e o desenvolvimento de um processo de humanização nos espaços educativos.

O NEP e seus espaços de convivência educacional

O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP, criado em 2002, é extensão do Programa de Educação de Jovens e Adultos iniciado na Universidade do Estado do Pará, em 1995, e desenvolve ações interligadas de ensino, pesquisa e extensão, centradas em torno de um eixo comum, a educação popular numa perspectiva Freireana. As suas atividades educativas são realizadas por Grupos de Estudos e Trabalhos, cujos

integrantes são professores (as) e educandos (as) de diversos cursos da Universidade do Estado do Pará e de outras Instituições de Ensino Superior de Belém.

O Núcleo atende demandas emergentes de espaços institucionais, por meio de turmas de alfabetização, cuja população constituída por crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos é excluída do direito à educação escolar e ao exercício pleno de sua cidadania. Esses espaços são:

(1) os *ambientes hospitalares*, nos quais encontramos pessoas, de modo geral, provenientes do interior do Estado, que por sua condição de classe acrescida da de paciente em tratamento hospitalar, não têm acesso ao saber escolar;

Nossos educandos, advindos em sua maioria do interior do Estado, são jovens, adultos e idosos, mulheres e homens das classes populares, acometidos por uma enfermidade estigmatizada socialmente, que enfrentam inúmeras dificuldades, inclusive a financeira; têm que se deslocar para Belém em busca de tratamento, sendo desafiados constantemente face à triste realidade vivenciada no Hospital e na Associação. Realidade dolorida pelos tratamentos, pela discriminação social, pelas dificuldades financeiras e afetivas. Realidade carregada por um sombrio sentimento de morte “circulando entre corredores e salas de espera (OLIVEIRA et al, 2004, p. 16).

(2) *ambientes comunitários*, cuja população é constituída por crianças, jovens, adultos e idosos em espaços de atendimento comunitário em bairros de Belém.

O grupo de pessoas com que trabalhamos integra um centro comunitário, cuja ação está orientada para a distribuição de pequenas quantidades de alimentos aos associados, que vivem em condições sociais miseráveis, típicas das periferias de Belém. Desempregados ou atuando em campo de trabalho informal, o cotidiano dessas pessoas é marcado pela violência, tanto física (agressões, assaltos, estupro), quanto simbólica (humilhações, castrações, processos de alienação) e pela precariedade nos serviços públicos básicos, como saúde, saneamento básico, educação e transporte (LIMA et al, 2004, p. 48).

(3) *ambientes de acolhimento*, constituída de pessoas idosas que não convivem com a família, mas em espaços coletivos de convivência e acolhimento social, cujo objetivo da ação educacional não é a inserção no ensino regular, mas a possibilidade de exercer a sua cidadania com dignidade.

(4) *comunidades rurais e ribeirinhas*, localizadas próximas a rios da Amazônia, cuja população vivencia situação precária de habitação, saúde, educação, entre outras.

Dentre os traços característicos afins nessas comunidades, observamos, por exemplo, que inexistem saneamento básico; água tratada; unidades de saúde; energia elétrica (a energia quando existe, é transmitida por meio de geradores a óleo ou à bateria). As estradas, principalmente em relação às comunidades do S e do São Bento, são precárias, de piçarra, cheias de ladeiras e de buracos. O transporte, quando existe, é a bicicleta, raramente a moto, a montaria e o barco. A habitação também é precária; a educação escolar, quando existe, vai da 1ª a 4ª séries somente, realizada, por meio das escolas multisseriadas (CORRÊA 2004, p. 30).

É importante destacar-se que crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais também estão incluídas nestes espaços institucionais de atendimento do Núcleo.

Nosso educando Pedro, um jovem da periferia de Belém [e que apresenta necessidades especiais] (...), quando chegou ao grupo apresentava agressividade com alguns educadores populares e outros educandos, mas esta problemática comportamental foi sendo superada em nosso fazer-pedagógico, realizado por meio do diálogo e dinâmicas de grupo, que suscitam o respeito ao outro, cooperação, afetividade e amizade (OLIVEIRA K., 2004, p. 150-1).

As práticas alfabetizadoras desenvolvidas no NEP apresentam um caráter inovador, em primeiro lugar, pelos *espaços de atuação*, cuja população é excluída do atendimento escolar tanto por instituições da rede regular de ensino como por entidades de movimentos populares. Em segundo, pela *produção de novas metodologias*, considerando-se a flexibilidade curricular e metodológica adotada. Cada Grupo de Estudo e Trabalho, seguindo as diretrizes pedagógicas Freireanas (o diálogo, a amorosidade, a esperança, a oralidade, o perguntar, a criticidade, a autonomia, o respeito à diferença e a práxis) constrói a sua metodologia de trabalho, considerando a especificidade da comunidade atendida. O trabalho pedagógico é realizado visando atender aos seguintes objetivos:

a) *sócio-políticos*: ampliar as trocas de experiências e de ajuda mútua entre os sujeitos em sala de aula; possibilitar o conhecimento crítico da realidade e as relações de poder no uso social da linguagem, com debates sobre o contexto social e cultural local e nacional; ampliar as experiências de participação coletiva e laços de solidariedade entre os atores educacionais.

b) *afetivos*: possibilitar a construção pelos alfabetizados de sua própria identidade, com a valorização de sua história pessoal; viabilizar o desenvolvimento da criatividade, expressividade e a sensibilidade estética dos educandos, permitindo-lhes dizer a sua palavra e falar na sua variedade lingüística.

c) *cognitivos e psico-motores*: possibilitar aos educandos a construção do conhecimento da leitura e da escrita; o acesso à variedade lingüística (a oralidade, a escrita e a leitura), aos principais conceitos e operações matemáticas e aos estudos sociais; viabilizar no educando o desenvolvimento de movimentos corporais básicos, expressivos, estéticos e interpretativos.

A metodologia apresenta-se como *dinâmica, interdisciplinar* e com *flexibilidade curricular*, tendo como referência a análise contextual de temas e palavras geradoras extraídas de atividades criadoras desenvolvidas com os educandos nos ambientes educativos. Caracteriza-se a ação educativa do NEP como uma *Pedagogia Social*, isto é, pedagogia que não está restrita ao espaço escolar, mas amplia e integra suas ações com as comunidades e os movimentos sociais populares compreendidos como espaços educativos e de participação popular. Pedagogia engajada política e eticamente com as problemáticas sociais destas populações, na luta pela inclusão social, implicando em *criticidade, opção e decisão* (OLIVEIRA e MOTA NETO, 2004).

Amorosidade, Esperança e Diálogo: aportes teóricos norteadores da prática educativa do NEP

Freire (1993, p. 57 e 59) considera a amorosidade uma qualidade indispensável aos educadores no processo de ensinar. Amorosidade que se afirma no “direito de lutar, de denunciar e de anunciar”. Amorosidade que está associada à coragem, de lutar e denunciar as injustiças sociais, à tolerância, de “conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente” e a dialogar com o diferente.

O amor é compreendido por Freire (1981, p. 29) como:

Uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro, como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro (...) Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais (...) Não há educação sem amor.

A amorosidade está presente na prática educativa libertadora em uma dimensão política, sendo uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica:

Propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar (FREIRE, 1997, p. 46).

A afetividade expressa no processo ensino-aprendizagem e nas relações intersubjetivas dos atores educacionais distingue a sua educação humanista-libertadora da educação tradicional, que denomina de “bancária”, pautada em relações interpessoais autoritárias, meritocráticas e competitivas. Para Freire:

ensinar exige querer bem aos educandos (...) significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade (1997, p. 159).

Assim, a afetividade e a amorosidade são vias pelas quais o processo ensino-aprendizagem é facilitado. Constituem fatores pedagógicos motivadores de aprendizagem ao contrário da humilhação, da punição e do castigo da educação tradicional. A educação dialógica freireana apresenta vínculo de amor e solidariedade entre os sujeitos do processo alfabetizador apresentando uma dimensão ética. «A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos» (FREIRE, 1997, p. 67).

A relação dialógica, de confiança e de respeito deve ser estabelecida entre os educadores e os educandos como estimuladora e facilitadora da aprendizagem, enquanto

que a repreensão, o castigo são obstáculos ao processo de aprendizagem dos/as alunos/as. “A atividade docente de que o discente não se separa é uma experiência alegre por natureza” (FREIRE, 1997, p. 160). Neste sentido, o ensino-aprendizagem não é visto como um processo meramente cognitivo ou intelectual, por que:

modo como nos sentimos influencia de forma significativa no como ensinamos e no quanto aprendemos. Por isso não podemos ignorar a dimensão emocional e afetiva para a melhoria do aprendizado dos educandos, compreendendo que a afetividade é uma forma pedagógica de motivar, de incentivar os educandos nos estudos.(OLIVEIRA e COSTA, 2004, p.84-5)

A educação amorosa e dialógica de Paulo Freire está vinculada à esperança e esta ao sonho de mudança que perpassa por projetos de vida, de educação e de sociedade. O sonho para Freire (1993, p. 99) é «uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanentemente na história que fazemos e que nos faz e re-faz».

Assim, o olhar para ações educativas populares com base teórica freireana nos aponta ao estudo das relações intersubjetivas na educação que perpassa pela afetividade, amizade, motivação, alteridade, amorosidade e esperança.

Amor, Esperança e Dialogicidade na Prática Educativa Popular do NEP.

Os educadores do NEP expressam em seus relatos de experiência a importância da amorosidade nas relações intersubjetivas nas práticas alfabetizadoras, destacando o diálogo, a amizade e o afeto como imprescindíveis na convivência pedagógica e humana, sendo fator, também, dos educadores assumirem um vínculo de responsabilidade com a formação do educando. Machado et al (2004, p. 40) enfatizam que:

Nossa ação alfabetizadora representa para essas crianças não apenas a superação das suas dificuldades de leitura e escrita, mas representa um espaço de diálogo, de amizade, de afeto, de respeito, de aproximação entre educadores (as)-educandos (as) e acima de tudo de um espaço humano. Sentir o abraço do aluno que diz: “você agora vai ser a minha mãe”, deixa clara a responsabilidade que temos em nossa prática educativa, pois em seu cotidiano as crianças convivem com a violência, seja ela nas ruas ou em casa.

Explicam os educadores do NEP que a ação pedagógica desenvolvida com a comunidade lhes proporciona vivenciar nas experiências dialógicas a contextualização de sua realidade cultural e existencial, demarcada pela exclusão social, buscando superar essa situação por meio da conquista da autonomia dos sujeitos do processo educativo. Conquista que implica na «superação do medo, da vergonha e da desesperança no ato de ensinar e aprender» (LIMA et al, 2004, p. 57). Isto significa que a esperança está vinculada à possibilidade da construção da autonomia, que perpassa pelo «reconhecimento do educador e do educando na relação ensino-aprendizagem como seres humanizados, que possuem razão, sensibilidade e emoções e que quando tocadas ampliam a auto-estima dos sujeitos da educação» (OLIVEIRA e COSTA, 2004, p. 83).

Nos ambientes hospitalares as práticas educativas populares são marcadas pela problemática da relação vida-morte levando os educadores a refletirem sobre a amorosidade, a afetividade, a esperança e laços de solidariedade como expressam Oliveira et al (2004, p. 25):

Enquanto educadores estamos diante de uma prática docente diferenciada, mais humana, imbricada pelas relações de afetividade, principalmente, de respeito, de nós educadores, diante das várias manifestações de religiosidade dos educandos, que mediante sua fé ou crença “conhecem a morte”, ou procuram força espiritual para enfrentá-la. Porque, tão importante quanto o processo de alfabetização ou assimilação de conhecimentos, parecem ser as relações intersubjetivas, posto que, lidar com pessoas que estão a se desprender da vida, resignificando seus valores e desejos, criando situações imprevisíveis e tão carregadas de emoções, torna inegável o envolvimento pessoal que este trabalho nos remete.

Além da prática educativa desenvolvida ser significativa para a vida dos educandos, ao serem trabalhadas temáticas da realidade social, que envolvem a esperança e o diálogo, os vínculos de amorosidade estabelecidos entre educadores e educandos interferem no ensino-aprendizagem de maneira favorável, constituindo em uma motivação para a permanência nos ambientes educativos tanto por parte dos educandos quanto dos educadores, conforme relatam Santana et al (2002, p. 42-3):

A motivação, aliás, esteve presente em absolutamente todos os momentos. Afinal, não é nada fácil ter que sair de casa para estudar com medo de que a chuva alague o seu lar [...] Assim, como também é difícil aprender a ler e a escrever quando a visão já não é mais perfeita ou a escutar o que é discutido quando os ouvidos parecem só perceber os sons da miséria. Trabalhamos com a Pedagogia Freireana da esperança e do diálogo, este entendido como uma exigência existencial.

A motivação de participar do NEP por parte dos educadores está associada à emoção, à alegria, às ações de solidariedade e à consciência do seu processo de formação e de construção do conhecimento que se fomenta na esperança, na perseverança de alcançar a utopia de uma sociedade humana, mais justa e melhor. O poema de Flaviana Araújo (Vida) expressa o sentimento dos educadores do NEP.

A todos do NEP
 A tempos procurava um alguém como você...
 Alguém com quem teria divergências, com quem brigaria mesmo!
 Mas, no fundo, sempre sentiria que me faria crescer.
 Alguém que me levaria a quase loucura, e que me retiraria dela em espasmos de êxtase
 Entre, o "não sou capaz" e o "posso construir" e o "vou conseguir".
 (NEP você me faz feliz)
 Estou me descobrindo em você e com você.
 Quantas vezes me achei preocupada, não comigo, mas com eles e com você.
 Êpa... chegou o momento, descobri...
 Somos todos nós...os GET`s, a Coordenação, os educadores e educandos e todos
 mais.
 Somos você !
 Somos amigos...
 (Amo você)
 ...Lugar de formação, de criação e recriação.
 Amoração...
 É isso...
 Nossa palavra, te dou...
 (Um presente pra ti)
 Amoração
 Sei que nada te define, nada nunca definirá...
 Por que "somos inacabados"
 E estas nas estórias, forma a história
 Amamos por ti, mudamos em ti, crescemos em nós.

Considerações Finais

O NEP em suas ações educativas pautadas em princípios humanistas freireanos de amorosidade, solidariedade, dialogicidade e esperança vem contribuindo para que os educadores estabeleçam laços de amizade com os educandos e com isso motivando-os a continuarem seus estudos, apesar de suas dificuldades sociais e econômicas.

O processo de ensino-aprendizagem não se traduz apenas como vínculo cognitivo, mas, sobretudo, afetivo. A maneira como nos sentimos e nos relacionamos interfere no *como*

ensinamos e no *quanto* aprendemos. Assim, não se pode ignorar a dimensão de amorosidade para a melhoria do aprendizado do educando. Amorosidade e esperança compartilhados por educadores e educandos fazem parte do processo de construção das práticas educativas humanizadoras da educação popular. Isso nos ensina os educadores do NEP.

Referências

CORRÊA, Sérgio. Trabalho, saberes, identidades e tradições nas comunidades rurais-ribeirinhas. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org). *Cartografias Ribeirinhas: Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas*. Belém: CCSE-UEPA, 2004.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 2e. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6e. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Educação e Mudança*. 4e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LIMA, Adriane Raquel et al. Diálogo, conscientização e autonomia no processo pedagógico de inclusão social. In: OLIVEIRA, Ivanilde A. de. (Org.) *Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: pesquisas e práticas educativas de inclusão social*. Belém: CCSE-UEPA, 2004.

_____. Educação libertadora com a terceira idade: processo de alfabetização consciente na Associação de Moradores Lar Feliz do Guamá. In: OLIVEIRA, Ivanilde A. e XAVIER, Mário B. (Orgs.) *Palavra-ação em educação de jovens e adultos*. Belém: CCSE-UEPA, 2002.

MACHADO, Adriana et al. Uma experiência de alfabetização freireana com crianças em turmas multisseriadas: a história de mundo construída e contada por elas. In: OLIVEIRA, Ivanilde A. de. (Org.) *Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: pesquisas e práticas educativas de inclusão social*. Belém: CCSE-UEPA, 2004.

_____. e COSTA, Lidiane B. A afetividade na prática alfabetizadora de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Ivanilde A. de. (Org.) *Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: pesquisas e práticas educativas de inclusão social*. Belém: CCSE-UEPA, 2004.

_____. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de e MOTA NETO, João. Saberes educacionais de alfabetizando de Comunidades Rurais-Ribeirinhas: construindo uma Pedagogia Social. In: *Anais do I Seminário do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (CD-ROM)*. Belém: CCSE-UEPA, 2004.

OLIVEIRA, Kássya C. et al. Educação Popular em Comunidade Hospitalar. In: OLIVEIRA, Ivanilde A. de. (Org.) *Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: pesquisas e práticas educativas de inclusão social*. Belém: CCSE-UEPA, 2004.

_____. Desafios da inclusão de jovens e adultos que apresentam necessidades especiais em escolas de Belém do Pará. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org). *Cadernos de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: pesquisas e práticas educativas de inclusão social*. Belém: CCSE-UEPA, 2004.

ALGUNAS IDEAS SOBRE LA EDUCACIÓN CULTURAL COMO TAREA CRÍTICA

Carmen Ochoa Palomo
Grupo de Investigación *Educación de Personas Adultas y Desarrollo*
Universidad de Sevilla

“[El lenguaje] es un ejército móvil de metáforas, metonimias, antropomorfismos; en pocas palabras, una suma de relaciones humanas que han sido aumentadas, traspuestas, embellecidas por la poética y la retórica y que, después de ser usadas durante un largo tiempo, parecen firmes, canónicas y obligatorias para la gente: las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son.”

F. NIETZSCHE

1.- Introducción.

Cuando se habla de educación intercultural, se suelen exponer una serie de *medidas, mecanismos, ajustes* -en la mayoría de los casos de carácter compensatorio-, que se pretende sean capaces de hacer frente a la diversidad que está presente en el aula, una diversidad que se interpreta en un único sentido: la diferencia cultural. Es cierto que estas propuestas, en algunos casos, pueden resultar adecuadas, pero, generalmente, no nos conducen muy lejos, llegando incluso a perjudicar y/o entorpecer la anhelada convivencia intercultural al asentarse sobre dudosos fundamentos teóricos -e ideológicos-. En este sentido, y al menos desde mi punto de vista, son estrategias que parten de concepciones poco claras, erróneas -o malintencionadas-, de lo que considero debería entenderse por educación intercultural.

Para empezar, creo que sería deseable que la educación intercultural dejara de conceptualizarse como algo que queda restringido al ámbito escolar para empezar a potenciarse como pedagogía social, no tanto centrada en la “diversidad cultural” presente en el aula (sobre todo, teniendo en cuenta que todos los alumnos y alumnas “normales” son también diversos y demandan una atención individualizada), sino como una acción educativa –y política- dirigida a la sociedad en su conjunto. El mensaje intercultural debe trascender el ámbito escolar para ir abriéndose paso en asociaciones ciudadanas, en empresas, en el medio sanitario, en sindicatos, etcétera.

Por otra parte, y dentro del terreno pedagógico, la educación intercultural debe implicar, consecuentemente con este planteamiento, una verdadera transformación en el propio sistema educativo: debe potenciar un cambio de paradigma. Hago esta afirmación con la convicción de que si no es así, las iniciativas que llevemos a cabo no responderán realmente a un programa de educación intercultural sino a otra cosa, teniendo en cuenta además que, como dice Todorov, “*la tolerancia es una cualidad si los objetos sobre los que se ejerce son de verdad inofensivos*” (1986:15); y estamos hablando de personas, de opciones de convivencia y de posibilidades de convivencia, no lo olvidemos. Por lo tanto, el punto de arranque de un programa de educación intercultural debe ser el cuestionamiento de lo que somos, pensamos, decimos o hacemos, no desde un punto de vista trascendental, sino histórico y político. Si la educación intercultural no nos mueve al replanteamiento de nuestra historia, nuestra ciencia, nuestro arte y nuestro lenguaje, promoviendo una profunda autocrítica de los códigos a partir de los cuales nos relacionamos con los que consideramos los *Otros*, no estaremos haciendo nada. Esto, sin duda, implica realizar un esfuerzo considerable y estar dispuestos/as a llevar a cabo una renuncia a una larga lista de seguridades que nos proporcionan siglos de convicciones y conocimientos asumidos como eternos e inmutables, como universales y verdaderos.

He elegido centrarme en este aspecto de la educación intercultural: el hecho de que puede (y debe) ser un medio para contribuir a que se vayan desvaneciendo las *cortinas de humo* que cubren de objetividad, de ciencia, de neutralidad o de realidad, aspectos de nuestra vida y de nuestra historia de occidentales que no son más que invenciones, creaciones y estrategias para nada exentas de intereses muy concretos. Es por ello que reivindico el papel social, crítico y político de la educación intercultural, un

papel que debe jugar más con el *Yo* que con el *Otro*, muchas más veces producto de las invenciones y recreaciones de ese *Yo* que de sí mismo debido a su imposibilidad para autodefinirse en igualdad de condiciones.

Para poder explicar lo que quiero decir con lo arriba expuesto voy a servirme de dos autores: Edward W. Said y Mijail Bajtin. Considero que el trabajo de ambos es muy útil a la hora de ayudarnos a entender lo que puede significar una verdadera tarea intercultural en cualquier ámbito. Said ha realizado una revisión crítica de la literatura de los grandes imperios (Gran Bretaña, Francia y Estados Unidos), para desvelarnos el papel político e ideológico que ésta ha representado en la configuración de una visión, de una determinada manera de relacionarnos y de hablar de los *Otros*. Bajtin nos aporta una filosofía del lenguaje que define el discurso o la palabra como un instrumento ideológico al afirmar que donde hay un signo hay ideología; si tenemos en cuenta que nuestra conciencia es de carácter psicolingüístico, que se organiza y se nutre semióticamente a partir de un proceso de comunicación social, no será difícil concluir que el contenido de nuestra conciencia es también ideológico y que el uso que hacemos del lenguaje desempeña un papel fundamental en nuestra manera de ver y de estar en el mundo.

Con estos presupuestos podríamos preguntarnos cómo estamos considerando un fenómeno como la inmigración, con todas sus derivaciones sociales, y hasta qué punto es esta consideración una creación ideológica a la que debemos hacer frente desde la educación intercultural. Creo que la respuesta es obvia. Podemos perfectamente establecer un paralelismo entre el “orientalismo” al que hace referencia Said y la inmigración¹.

2.- Cultura, hegemonía y educación intercultural

En sus obras *Cultura e Imperialismo* y *Orientalismo*, Said demuestra con total rotundidad cómo la cultura europea ha sido capaz de manipular e incluso dirigir Oriente

¹ Tengo que aclarar que cuando hablamos de “inmigración” y de “inmigrantes” nos estamos refiriendo a los no-comunitarios, a los inmigrantes que vienen del llamado Tercer Mundo (África, Asia o América del Centro y del Sur).

desde un punto de vista político, sociológico, militar, ideológico, científico e imaginario (2002:22). Para llevar a cabo esta empresa, los mecanismos utilizados no han sido únicamente militares o coercitivos, sino que para lograr que la empresa tuviera realmente un carácter perdurable ha sido necesario llevar a cabo una creación que tuviera visos de realidad, que suplantara a la realidad y fuera capaz de erigirse como la realidad misma. Ha sido, evidentemente, una ardua tarea, pero los resultados seguimos “disfrutándolos” aún hoy, con lo que el esfuerzo ha valido realmente la pena. Gracias a ella hoy tenemos una “idea de Europa”, del mismo modo que tenemos una “idea de Oriente”; gracias a ella somos “Nosotros” frente a “Ellos” y tenemos muy claro el papel que la historia nos ha pedido que desempeñemos para el feliz desarrollo de la humanidad; gracias a ella hemos sido capaces de edificar todo un corpus de teorías que nos posibilitan el conocimiento de determinadas partes del mundo; gracias a ella somos portadores/as de unos valores morales incuestionables y universales. ¿Qué más podemos pedir? Hay que añadir que esta empresa ha sido básicamente una empresa cultural que ha tenido como meta la plasmación de una hegemonía asfixiante y determinista. Esto ha sido posible por el hecho de que la cultura “*funciona en el marco de la sociedad civil, donde la influencia de las ideas, las instituciones y las personas se ejerce, no a través de la dominación, sino a través de lo que Gramsci llama consenso*” (Said, 2002:26).

Ha sido –y es- esta cultura hegemónica la que nos ha impedido ver la estrecha conexión que existe entre el conocimiento y el poder, la que nos ha determinado a pensar que las teorías académicas, el arte o la información son obras neutrales producidas por individualidades exentas de cualquier carga política u oscuro interés. Cuando digo que la primera tarea de la educación intercultural debe ser una tarea crítica y política me refiero a que debe poner en tela de juicio nuestros conocimientos y nuestras convicciones; debe dejar claramente expuesta la conexión que ha existido a lo largo de la historia entre el conocimiento y el poder, un poder detentado concretamente por intereses concretos de países concretos que es posible estudiar, analizar y valorar desde nuevos horizontes y con nuevos instrumentos necesariamente interculturales. El monologismo que Bajtin achaca a la forma de ser occidental, a su ciencia, debe ser desmontado –deconstruido- para que los *Otros*, ese objeto de nuestro conocimiento, pasen a formar parte, junto a Nosotros –ahora también objetos de nuestra crítica-, de una

polifonía, de una intertextualidad, en la que inevitablemente todos/as debemos estar inmersos/as.

La cuestión radica en que: *“Una cosa es buscar continuidad como una parte de la propia identidad comunal, cívica y nacional, y otra muy diferente es fijar la identidad en aquellas narraciones que los “leerán” de un modo totalmente totalizante. Todas las narraciones culturales contienen una forma preferente de leerlas. No sólo vivimos narraciones particulares sino que las habitamos (al igual que ellas nos habitan). Nuestro grado de resistencia ante determinadas narraciones depende de nuestra capacidad para leerlas y reescribirlas”* (McLaren, 1997:124). La tarea de la educación intercultural es dotarnos de los instrumentos para aprender a re-leer y re-escribir la narración de la que formamos parte haciendo caso omiso de esa manera preferente de leer y de interpretar que la “tradicición” (autoridad) “cultural” (ideológica) nos propone (impone); capacitarnos frente al discurso hegemónico que intenta definirnos sin dejarnos ser *Otro* e imponiéndonos, sin embargo, al *Otro* que debemos asumir como tal.

3.- La inmigración como tema

Llegados a este punto podemos intentar reflexionar acerca de la creación que estamos llevando a cabo con relación a la *inmigración*; incluso con respecto a la invención del *tema inmigración* como *tema* en sí mismo, ya que hace unos años la inmigración no ocupaba la relevancia que ahora ostenta en nuestra sociedad tanto en conversaciones cotidianas, como en medios de comunicación, foros universitarios, etcétera; y preguntarnos hasta qué punto esa creación es heredera de una tradición histórico-ideológica que pretende enlazar con nuestro subconsciente colectivo. Para responder debemos pararnos a analizar qué estrategias se utilizan en la invención del *inmigrante* y de la *inmigración*, así como cuál es la imagen de ambos que acaba por configurarse en las prácticas discursivas en las que estamos inmersos.

Dice Said que *“Toda época y toda sociedad recrea sus “otros”. Lejos de ser algo estático, la identidad de uno mismo o la del “otro” es un muy elaborado proceso*

histórico, social, intelectual y político (...).” (2002:436). Ciertamente, no estamos en este momento pensando en el oriental de Said, pero él mismo afirmaba en 1978 (año en que publicó la primera edición de su obra), que los dogmas del orientalismo seguían estando plenamente vigentes en los estudios sobre el islam y el mundo árabe. Estos dogmas son básicamente cuatro (2002: 396-397): 1) un absoluto distanciamiento entre el Occidente racional, superior y desarrollado, y el Oriente irracional, inferior y subdesarrollado; 2) optar siempre por el testimonio textual que representa a una civilización oriental “clásica”, en vez de optar por el testimonio directo de las realidades orientales modernas o contemporáneas; 3) la necesaria (y autorizada, objetiva, etcétera) definición occidental de Oriente ante la incapacidad de éste de definirse a sí mismo; y, 4) Oriente como entidad que hay que controlar o que hay que temer. ¿Es posible dudar sobre la aplicabilidad de estos dogmas al tema de la inmigración en nuestros días y en nuestro entorno?

Nuestros *inmigrantes* son totalmente equiparables a los *orientales* de Said y, paralelamente, la *inmigración* al *orientalismo*; son nuevas re-creaciones del *Otro* por antonomasia. En el caso de España, el tema adquiere, además, algunas características específicas que conectan esta re-creación con la historia, una historia plagada de sesgos, interpretaciones e intenciones que podemos sintetizar en dos hitos que son como las dos caras de una misma moneda: la invasión árabe y la reconquista cristiana. Estos hitos actúan como un telón de fondo para el imaginario colectivo y son una herramienta que usan frecuentemente profesores, periodistas y políticos para activar nuestra imaginación y nuestros campos denotativos, tal y como están demostrando las personas que están realizando análisis críticos de los distintos tipos de discursos (políticos, periodísticos, publicitarios, etcétera) que se dan en nuestros días, así como los estudios realizados sobre los libros de texto y los materiales didácticos. Estos análisis y estudios están mostrando cómo “*los discursos ordenan, organizan, instituyen nuestra interpretación de los acontecimientos y de la sociedad e incorporan además opiniones, valores e ideología*” (Martín Rojo y Whittaker, 1998:12); y explican claramente cómo a través del discurso se realiza toda una serie de acciones sociales: abusos de poder, silenciamiento, control social, dominación, mantenimiento o intensificación de desigualdades sociales, exclusión,...(1998:10).

Los temas predominantes en los discursos del Yo-autóctono sobre el Otro-inmigrante suelen asociar inmigración o inmigrantes con delincuencia, violencia, desviaciones, diferencias culturales insalvables, exotismo, marginación, pobreza, subdesarrollo, irracionalidad, fanatismo. Se exageran las diferencias, se caricaturizan las expresiones religiosas, se deforman los contenidos, se sesgan las informaciones, o se sugieren sutilmente asociaciones a partir de metáforas cuando no se expresan las posiciones ideológicas claramente a partir de un determinado uso léxico. Una estrategia constante es la negación aparente, en la que el Yo siempre se presenta en términos positivos frente al Otro que aparece expresado en términos negativos, o la concesión aparente que oculta o sugiere una culpabilización del Otro y una exculpación del Yo. Estamos bastante acostumbrados a encontrar que palabras como “árabe” o “marroquí” aparezcan mayoritariamente en contextos problemáticos, lo que acaba por convertir al árabe o al marroquí en un sinónimo de persona peligrosa o conflictiva; que sean comunes los argumentos tipo “yo no soy racista pero es que...”; que se haga un uso totalmente partidista y sesgado de las cifras para infundir pavor, temor o hacer saltar la alarma social, etcétera. Estamos realmente hartos de leer, ver y oír este tipo de cosas continuamente y, desde luego van cumpliendo una función muy precisa: construir una imagen social.

Vamos a tomar como ejemplo un trabajo de análisis del discurso que se detiene a estudiar la traducción del tiempo y del espacio en la configuración discursiva de la imagen del Otro (El-Madkouri, 2001). El análisis se centra en titulares y artículos de prensa y concluye que el tiempo en relación con el Otro (magrebí, árabe,...) siempre se caracteriza por ser un tiempo pasado con una doble dimensión: histórica, lo cual permite remitir a una España pretérita invadida por los árabes; y, económico-cultural, lo cual permite inducir a la representación de un inmigrante subdesarrollado económicamente y atrasado culturalmente, ya que el pasado del Yo es ahora el presente del Otro. El choque resulta de la irrupción del pasado que implica el inmigrante en el presente que vive el Yo. Por otra parte, El-Madkouri distingue dos tipos de espacio: físico y mental. El espacio físico es el que se pretende “salvar” de la avalancha inmigrante, mientras que el mental es realmente el objetivo del discurso, alarmar ante unos supuestos espacios mentales ocupados, tomados por el Otro. Esto queda muy claro en uno de los titulares que aporta el artículo: *Un pedazo de Argelia en la huerta valenciana* (EL PAÍS 19-6-

93), en el cual se juega con el Fuera (un pedazo de Argelia) que se entromete en el Dentro (la huerta valenciana), sugiriendo que aunque la frontera física pueda ser franqueable no sucede lo mismo con las fronteras culturales que son insalvables, debiendo ese espacio mental permanecer herméticamente encapsulado.

4.- Conclusiones

¿Cuál es el papel de la educación intercultural ante este panorama? Considero que, en primer lugar, tenemos que dejar ya de utilizar conceptos vacíos que parecen contribuir a la fórmula lampedussiana de es necesario que algo cambie para que todo siga igual. ¿Estamos dispuestos a cuestionarnos? La educación intercultural debe contribuir a que la respuesta a esta pregunta sea positiva; debe promover la reflexión y la autocrítica como fundamento indispensable para llevar a cabo un trabajo intercultural. Tendrá que ayudar a perder el miedo a lo distinto, a lo desconocido, a la vez que mostrar los espacios comunes, el territorio que todos los seres humanos comparten, la posibilidad del diálogo, de la negociación y del respeto. Pero siempre teniendo en cuenta que los obstáculos y las dificultades provienen en muchos casos de cuestiones que poco tienen que ver con particularidades culturales, ya que son promovidas por intereses de otro tipo que han ido edificando todo un aparato ideológico para conseguir el consenso frente a lo que debe ser rechazado, discriminado, excluido. Es por ello que la tarea de la educación intercultural no debe ser nunca una tarea abstracta, sino concreta, contextualizada, histórica y políticamente, porque de otro modo estará contribuyendo a engrosar ese aparato ideológico y ese consenso. La interculturalidad debe ser forzosamente anti-hegemónica y debe apostar por crear las condiciones para que los *Otros* tomen la palabra y se hagan dueños de sus propios discursos. Se trata, en definitiva, de romper ese extraño y curioso hilo conductor que ha ido cosiendo sus labios y nuestras conciencias, haciendo que *Ellos* enmudezcan y *Nosotros* renunciemos a tener un pensamiento propio y divergente. Si “(...) *el hombre está acostumbrado a remontar indefinidamente la línea de las antedecencias, a reconstituir tradiciones, a seguir curvas evolutivas, a proyectar teleologías (...), se experimenta una repugnancia*

singular a pensar la diferencia, a describir desviaciones y dispersiones, a disociar la forma tranquilizante de lo idéntico. O, más exactamente, como si con esos conceptos de umbrales, de mutaciones, de sistemas independientes (...) costase trabajo hacer la teoría, sacar las consecuencias generales y hasta derivar de ellos todas las implicaciones posibles. Como si tuviéramos miedo de pensar el Otro en el tiempo de nuestro propio pensamiento” (Foucault, 1979:21), la educación intercultural debe permitir que dejemos de tener ése y otros miedos.

5.- Referencias Bibliográficas

EL-MADKOURI MAATAOU, M. (2001): “La traducción del tiempo y del espacio en la configuración discursiva de la imagen del Otro”, *TONOS DIGITAL*, 2, <http://www.um.es/tonosdigital/2num2/estudios/ElMadkouri.Tonos2.htm>

FOUCAULT, M. (1979): *La arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno.

MARTÍN ROJO, L. y WHITTAKER, R. (eds.) (1998): *Poder-decir o el poder de los discursos*. Madrid: Arrecife/UAM.

McLAREN, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Barcelona, Paidós.

SAID, E. W. (1996): *Cultura e Imperialismo*, Barcelona, Anagrama.

SAID, E. W. (2002): *Orientalismo*, Madrid, Debate.

TODOROV, T. (1986): *Cruce de cultura y mestizaje cultural*. Madrid: Júcar.

VOLOSHINOV, N. (BAJTIN, Mijail): *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Apostando por la democracia desde la utopía.
El legado pedagógico de Freire a la educación democrática
a comienzos del siglo XXI
Dra. Virginia Guichot Reina
Universidad de Sevilla

Resumen

La primera pregunta que ha de hacerse cualquier educador es para qué educar, la pregunta por la finalidad de la educación. A nuestro entender, en nuestros días, muchas veces se elude esta reflexión previa bajo el amparo del falso consenso subyacente en la “búsqueda de una auténtica democracia”. Decimos “falso” porque se asume erróneamente que todos poseemos una misma idea de lo que ha de significar la democracia, de los valores que la alimentan, de las competencias que conlleva, del conjunto de derechos y deberes que exige poner en funcionamiento. Analizaremos, en primer lugar, *qué entendemos por democracia*, lo que nos conducirá a establecer las capacidades o competencias que ha de poseer una persona a la que podamos calificar de demócrata. Posteriormente, valiéndonos de la pedagogía freireana, ofreceremos algunos apartados imprescindibles que deberían de contenerse en cualquier propuesta de educación dirigida a la consecución de lo que creemos ha de suponer la democracia concebida como estilo de vida.

Apostando por la democracia desde la utopía.
El legado pedagógico de Freire a la educación democrática
a comienzos del siglo XXI
Dra. Virginia Guichot Reina
Universidad de Sevilla

1. Introducción

Día a día, al leer las noticias en los periódicos o escuchar los informativos en la televisión o en la radio, nos asalta un sentimiento de indignación por la cantidad de injusticias, de corrupciones, de inmoralidades, que afectan a nuestro mundo actual. Lo más impactante del caso, es que no nos referimos tan sólo a aquellos países en los que, por desgracia –aunque el calificarlo de ese modo no nos debe servir para evadir nuestra responsabilidad en ello-, están dominados por dictaduras, por gobiernos totalitarios, sino que tales males de la humanidad se hallan omnipresentes en aquellas naciones que se califican a sí mismas de demócratas. Y es que, por ejemplo, como señalaba ya hace unos años Jurjo Torres, las nuevas sociedades de consumo promovidas desde las opciones neoliberales, sin recurrir a la fuerza o a la coacción, sino, en gran medida, sobre la base de distorsionar las finalidades de la educación de la ciudadanía y apoyándose en un férreo control de los medios de comunicación de masas, están llevando a los ciudadanos y ciudadanas a hacer dejación de sus derechos cívicos, de su obligación de ser los auténticos constructores de una sociedad orientada hacia los valores de libertad, de respeto activo, de solidaridad, de responsabilidad, de justicia social, en definitiva, los creadores de una comunidad democrática¹.

Esta indignación precisamente es un síntoma positivo. Significa que aún las fuerzas reaccionarias, aquellas que acaparan la riqueza y el poder de los pueblos, no nos han conseguido deshumanizar del todo. Debiera suponer no sólo la toma de conciencia de las razones que originan estos males en el mundo, sino ante todo la acción, la respuesta comprometida a transformarlo. Paulo Freire siempre decía que las verdaderas acciones éticas y genuinamente humanas nacen de dos sentimientos contradictorios: del amor y de la rabia². A través de este escrito, pretendemos no sólo *denunciar*, elemento importante. Denunciar una sociedad deshumanizada, en la que la democracia es puramente formal, en la que se fortifica el papel de los poderosos; una democracia fundada en la ética del mercado que, dejándose llevar sólo por el lucro, imposibilita la

¹ TORRES SANTOMÉ, J.: “Prólogo” a la edición española de *Pedagogía de la Indignación* de Paulo Freire, ed. Morata, Madrid, 2001, pp. 15 y 16.

² ARAUJO, A. M^a: “Introducción” a la edición española de *Pedagogía de la Indignación* de Paulo Freire, ed. Morata, Madrid, 2001.

misma democracia, que asume el fatalismo para los países más débiles de la globalización económica³. También y ante todo, deseamos *anunciar*, soñar ese proyecto por el que hay que luchar, en el que el poder político garantice las libertades, los derechos y los deberes, la justicia. Apostar por la *confianza en la capacidad transformadora del ser humano*, en su competencia práxica, en su poder de decidir el mañana, de construir la Historia. Porque ésta ha de ser entendida como tiempo de posibilidad y no de determinismo, para lo que hay que rechazar la ideología fatalista, animada por el discurso neoliberal inmovilizante, que intenta convencernos de que nada podemos hacer para cambiar la realidad tal como se nos presenta.⁴ Y éste es el sentido de la *utopía* que tanto defendía Freire, la *dialéctica entre la denuncia y el anuncio*, de ahí el título de nuestro escrito: “Apostando por la democracia desde la utopía”.

Esta comunicación la hemos dividido en dos grandes apartados. Partimos del hecho de que lo primero por lo que se debe preguntar el educador es por la finalidad de la educación, hacia dónde quiere dirigir su proceso de enseñanza. A nuestro entender, en nuestros días, muchas veces se elude esta reflexión previa bajo el amparo del falso consenso subyacente en la “búsqueda de una auténtica democracia”. Decimos “falso” porque se asume erróneamente que todos poseemos una misma idea de lo que ha de significar la democracia, de los valores que la alimentan, de las competencias que conlleva, del conjunto de derechos y deberes que exige poner en funcionamiento. Analizaremos, en primer lugar, *qué deberíamos entender por democracia*, lo que nos conducirá a establecer las capacidades o competencias que ha de poseer una persona a la que podamos calificar de demócrata. Posteriormente, valiéndonos de la pedagogía freireana, ofreceremos algunos apartados imprescindibles que deberían de contenerse en cualquier propuesta de educación dirigida a la consecución de lo que creemos ha de suponer la democracia concebida como estilo de vida.

2. Democracia como cultura política: repensando los conceptos de comunidad, cooperación y participación

La reflexión sobre el significado del concepto de *democracia* cobra urgencia en un tiempo en el que se habla por doquier de “crisis de los valores democráticos”. Creemos que se debe reivindicar lo que algunos llamarían el “sentido fuerte” de la democracia, pero que, para nosotros, es el único admisible: **democracia como estilo de**

³ FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la Indignación*, op. cit., pp. 58-59

⁴ FREIRE, P. (1999): “Primeras palabras”, en *Pedagogía da autonomia. Saberes necesarios à Prática Educativa*, ed. Paz e Terra, 13 ed..

vida, como forma de existencia en la que colectivamente deliberamos sobre los problemas y expectativas que compartimos. Democracia como *comunidad* de personas que *cooperan* y *participan* activamente en la consecución de un bien común, de una mejor calidad de vida para todos, de un mundo más justo. Entendida bajo estos parámetros, no tiene mucho sentido defender la democracia como algo que poseemos desde hace mucho tiempo, sino que hemos de hablar en términos de construcción, de creación permanente, de *cultura política*, y definirla, tal como señala Rosales, como “el conjunto de prácticas, procedimientos, normas e instituciones con que los ciudadanos se dotan para gobernar los asuntos públicos y que configura, en definitiva la vida pública de la sociedad.”⁵

Hay tres términos que queremos subrayar en el concepto de democracia expuesto y que consideramos oportuno analizar para comprender correctamente las implicaciones que conlleva apostar por el estilo de vida democrático: *comunidad*, *cooperación* y *participación*. Comenzando por la idea de *comunidad*, es esencial revisar su sentido en una sociedad como la nuestra, caracterizada por el pluralismo, por la multiculturalidad, que, dado el auge de la globalización económica y el avance de las telecomunicaciones, irá en aumento. Si “comunidad” se identifica con formas *unitarias* y *homogéneas* de vida social, no es un término que nos sirva como categoría deseable para la democracia a la que aspiramos. Ahora bien, podemos tomar la definición de Nisbet que habla de comunidades como “todas las formas de relación caracterizadas por un alto grado de intimidad personal, profundidad emocional, compromiso moral, cohesión social y continuidad en el tiempo”⁶. Nada apunta a la homogeneidad. Y es que la “comunidad” que demandamos ha de poder incluir *diferencias*, *tensiones*, *conflictos*, *diversas culturas*, porque, de hecho, están presentes en nuestra sociedad y nuestros proyectos utópicos han de ser viables, realistas. Y entiéndase correctamente el término “utópico”: “lo que no ocupa actualmente lugar alguno, pero se aspira a que lo tenga”. No significa, por tanto, algo imposible o irrealizable.

En definitiva, aún respetando indiscutiblemente el afán compartido por la consecución de unos objetivos, unas reglas de juego comunes –elementos que caracterizan la “comunidad”-, en el mundo de hoy hemos de hablar de “comunidad

⁵ ROSALES, J.M.(1993): “Democracia y posmodernidad”, en RUBIO CARRACEDO, J. (ed.): *El giro posmoderno*, Philosophica Malacitana, suplemento 1, p. 157.

⁶ NISBET, R.(1990) : *La formación del pensamiento sociológico*, Buenos Aires, Amorrortu editores p. 71.

pluralista”⁷ o de “comunitarismo no excluyente”⁸. Porque la comunidad democrática debe favorecer la interculturalidad, entendida como “la relación igualitaria entre culturas diferentes, entre pueblos diferentes, que construyen un proyecto común de convivencia y solidaridad”⁹. Relación igualitaria que, como nos dice Paulo Freire¹⁰, no significa convertir a los interlocutores en iguales, en el sentido de destruir diferencias, de disolver especificidades, sino que se refiere al hecho de que todos son considerados como portadores de la misma dignidad, con igual disfrute de derechos y deberes, con responsabilidad semejante en la construcción del proyecto social.

Relación horizontal que presta, pues, especial cuidado en respetar la identidad entendida ésta como suma de pertenencias¹¹, pero que, al mismo tiempo, procura crear una pertenencia nueva común a todos los miembros que integran esa sociedad pluralista, una pertenencia que se dirija hacia la comunidad política de referencia. Desarrollo, por tanto, de una pertenencia que no signifique renuncia a las raíces culturales propias, aunque incorpore nuevas formas de entender la vida y rasgos específicos del nuevo contexto cultural. Y el logro de ésta nos va a exigir esfuerzo por la *creación de condiciones sociopolíticas y materiales que posibiliten que todos los individuos integrantes de una comunidad puedan hablar y actuar públicamente*.

Anticipándonos a las conclusiones de este escrito, pensamos que, si bien hemos de apostar por *la educación como instrumento* que capacite al diálogo, que cultive las actitudes de tolerancia, de solidaridad, de participación, de crítica reflexiva. no debemos de ver en ella la varita mágica que con sólo utilizarla de forma adecuada va a concedernos nuestro deseo de consecución *de una auténtica ciudadanía intercultural*¹², sino que *necesita el apoyo de unas estructuras socio-políticas que garanticen su funcionamiento*, tal como defiende, por ejemplo, M. Bartolomé¹³. Ahora bien, tampoco se hace esa sociedad democrática auténtica sin la educación¹⁴.

⁷ NISBET, R. : *La formación del pensamiento sociológico*, op.cit.

⁸ DE LA PEÑA, G. (1998): “La modernidad comunitaria”. Vd. en TORRES CARRILLO, A. (2002): “Vínculos comunitarios y reconstrucción social”, *Revista Colombiana de Educación*, nº 43, Bogotá, P. 61.

⁹ Vd. en SALINAS VARGAS, C. R.(2002): “Un nuevo modelo educativo para el siglo XXI: la educación intercultural”, en ROMERO MORENO, J.L. y CAMACHO HERRERA, A. (dirs.): *Política migratoria y educación social*, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla, Sevilla, p. 435

¹⁰ FREIRE, P. (2001): *Cartas a quien pretende enseñar*, 7ª ed., México, Siglo XXI

¹¹ MAALOUF, A.(2001): *Identidades asesinas*, Madrid, 2001, Alianza Editorial

¹² “Ciudadanía” puede entenderse como la facultad individual del ejercicio de unos derechos y obligaciones que repercuten sobre uno mismo y su grupo social para el mantenimiento de su estructura normativa y cultural, de modo que permita favorecer la convivencia de dicho grupo social. A dicho sustantivo hemos de unir el calificativo de “intercultural” que nos habla de relación interactiva entre culturas, de conocimiento y reconocimiento mutuo y de aceptación de derechos e identidades diversas.

a) ¹³ ” BARTOLOMÉ PINA, M.: “Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural”, en SORIANO AYALA, E. (coord.)(2001): *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto*

Otra idea básica dentro del concepto de democracia es la de *colaboración*, muy conectada con la de participación y definida como “contribuir, ayudar con otros al logro de algún fin”¹⁵. Diferentes pensadores señalan la carencia de espíritu colaborativo en nuestra sociedad capitalista y denuncian el atomismo individualista y la desafección por los problemas comunes característicos de nuestro tiempo¹⁶. Trasladándonos al campo de la educación formal, aquel en que nosotros desarrollamos nuestra labor profesional, se observan obstáculos cara a esta cultura de colaboración como el predominio de formas individualistas de pensar y ejercer la docencia, en la que el aula se convierte en el espacio único de interés y (pre)ocupación; la organización departamental –sobre todo en la enseñanza secundaria- que promueve el contacto del profesorado dentro de su propio grupo especializado en función de las materias y que inhibe la colaboración en aspectos educativos globales, no estrictamente restringidos a una disciplina o ámbito de conocimiento; el rechazo a que los estudiantes, los padres e incluso otros profesores puedan contribuir en la organización de la propia enseñanza, etc¹⁷. Son obstáculos que nos hablan de la exigencia de cambiar tanto las estructuras organizativas como las conciencias, las actitudes, de todos y cada uno de los miembros de la comunidad. Y ello, evitando la ingenuidad, entendiendo *la colaboración como contribución auténtica en decisiones relevantes*. Por ejemplo, para crear la sensación de que se pide la colaboración de toda la población, se puede ésta restringir a aquellos aspectos que no son controvertidos, que no plantean grandes problemas, como la decisión sobre el color de los autobuses municipales o, en el ámbito escolar, del chándal que el alumnado deberá vestir en clase de Educación Física, o la realización de una actividad antes o después que otra. De esta forma, el resultado es la consolidación de lo que hay, del statu quo, pero no se trabaja para cambiar, para avanzar más allá de lo existente, para que realmente la palabra de todos los miembros tenga peso en las

educativo. La Muralla, S.A, Madrid. p. 78. En concreto, señala como condiciones previas para construir un proyecto de educación intercultural: a) tener voluntad política de integración, b) avanzar hacia el reconocimiento del carácter pluricultural de la sociedad, c) desarrollar políticas educativas, sociales y culturales de conjunto, d) repensar el papel y el funcionamiento de la institución escolar, dentro de una concepción educativa más amplia, como puede ser la concepción de ciudades educadoras, e) estimar la importancia de los valores en las acciones encaminadas a la construcción de un nuevo tejido social. *Ibidem*, p. 79.

¹⁴ “No se construye ninguna democracia seria –lo cual implica cambiar radicalmente las estructuras de la sociedad, reorientar la política de la producción y del desarrollo, reinventar el poder, hacer justicia a los expoliados, abolir las ganancias indebidas e inmorales de los todopoderosos sin –previa y simultáneamente- trabajar esos gustos democráticos y esas exigencias éticas.” FREIRE, P.: *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit. p. 99.

¹⁵ RAE (1992): *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, Espasa-Calpe, volumen I, p. 504

¹⁶ CAMPS, V.(1997) : “Educar para la democracia”, *Perspectivas*, vol. XXVII, nº 4, diciembre, p. 529.

¹⁷ BLANCO GARCÍA, N.(1995): “La enseñanza secundaria obligatoria en una sociedad democrática”, en FERNÁNDEZ SIERRA, J. (coord.): *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*, Málaga, Aljibe, p. 40.

decisiones que afectan a la comunidad, sea ésta el Estado, el municipio, el barrio, la escuela, o la familia. Tampoco es válida la colaboración por imposición, propia de situaciones en que se delegan responsabilidades mas no poder y que suelen servir a necesidades burocráticas: “Si el contenido de la colaboración está en adaptar prescripciones externas, pero no se puede entrar en otros ámbitos, en decidir qué se quiere, por qué y qué formas y caminos se desea intentar para lograrlo, entonces es muy posible que la consecuencia de forzar el trabajo común, sea la anulación del deseo de colaborar, de cambiar y de mejorar”¹⁸.

La *participación y colaboración en la toma de decisiones* sobre problemas colectivos conlleva, para obtener buenos resultados, contar con una información rigurosa y suficiente sobre dichos temas. De hecho, si manejamos una definición muy utilizada de democracia como gobierno guiado y controlado por la opinión de los gobernados, cobra especial significación el análisis acerca de cómo nace y se forma la opinión pública, opinión *del público sobre* la cosa pública –el interés general, el bien común-. En la actualidad, los mass-media y sobre todo la televisión son los principales agentes de formación de dicha opinión, y debido a la falta de capacidad crítica que se detecta en gran parte de los ciudadanos, debido a la falta de una educación para los medios de comunicación, que permita al sujeto detectar las posibles manipulaciones y huir de ellas, se está poniendo en peligro la propia democracia. Cada vez hay más riesgo de que la opinión pública no sea realmente *del público* sino que sea una opinión heterodirigida y, como señala Sartori, este peligro es mayor debido a la televisión que posee una fuerte capacidad de suplantar la reflexión por la imagen¹⁹. La imagen debe ser explicada y normalmente la explicación que se da de ella en la televisión es insuficiente. Como diría Sartori, el *homo videns* desplaza casi por completo al *homo sapiens* y la consecuencia terrible es una atrofia de nuestra capacidad de entender.²⁰

No hay que olvidar además que frecuentemente se adopta como criterio principal para seleccionar la información en los programas televisivos el que haya imágenes: si no hay nada que filmar no existe la noticia, no se produce la noticia. Tal como indica Sartori, esa exigencia de tener imágenes de todas las noticias lleva a que las

¹⁸ BLANCO GARCÍA, N.(1995): “La enseñanza secundaria obligatoria en una sociedad democrática”, en FERNÁNDEZ SIERRA, J. (coord.): *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*, op. cit. p. 42.

¹⁹ SARTORI, G.: “La opinión teledirigida”, *Claves de Razón Práctica*, p. 3.

²⁰ SARTORI, G. (1998): *Homo ludens. La sociedad teledirigida*, Madrid, Taurus. Ésta es una de las tesis centrales del libro.

informaciones relevantes, que crean opinión pública, se traten en pocos segundos, sin que animen a la reflexión del espectador y el mayor tiempo se dedique a lo irrelevante²¹. Aquello que desaparece al dedicar tan escaso tiempo a las informaciones relevantes sobre asuntos de interés público es el enfoque del problema al que se refieren las imágenes. Los problemas no son visibles. En general, la imagen que privilegia la televisión es la que “conmueve” a nivel de sentimientos y emociones: asesinatos, violencia, protestas, terremotos, accidentes... Es decir, aún contando con una información que no haya degenerado en subinformación²² o en desinformación²³, el problema que nos encontramos es que nos quedamos en ese paso sin llegar a tener conocimiento del asunto. Y, no olvidemos, *sólo el conocimiento nos permite comprender la situación*, no el dato simple.

Sartori concluye que cada maximización de democracia requiere que el número de personas informadas se incremente y que, al mismo tiempo, aumente su competencia, conocimiento y entendimiento. Si tomamos esta dirección, el resultado es un *demos potenciado*, capaz de actuar más y mejor que antes; si esta dirección se invierte, nos acercamos a un *demos debilitado*, que según el autor, es lo que está ocurriendo, y mantiene que la televisión es una de las causantes principales del empobrecimiento de la información y de la formación del ciudadano, limitando por los procedimientos que emplea, nuestra capacidad de comprender los problemas y afrontarlos racionalmente²⁴.

Esbozado el problema de la dificultad en nuestros días de estar bien informados cara a vivir una auténtica democracia, hemos de avanzar un poco más en el análisis de ese término tan importante en la definición de democracia como el es de *participación*. Ésta supone mucho más que el derecho de los ciudadanos a recibir la más completa y amplia información sobre cómo, cuándo y por qué los administradores de los bienes públicos toman decisiones, actúan y utilizan los recursos colectivos –y en ocasiones hay que sentirse “agradecidos” cuando ello ocurre con la transparencia y claridad exigida-. Implica la capacidad de los ciudadanos para intervenir a todos los niveles en la toma de

²¹ “Al final sucede que terminan por contarnos las elecciones en el Reino Unido o en Alemania rápidamente, en treinta segundos, cuando tenemos suerte, [luego] unas imágenes de alguna historia lacrimosa (..) o truculenta (..) cuyo valor informativo y formativo de opinión es prácticamente nulo. De la media hora que duran los telediarios actuales, dedican veinte minutos a producirnos un hartazgo de crónicas triviales y de noticias que existen sólo porque han sido elegidas e inventadas en las cocinas de los telediarios.” SARTORI, G.: “La opinión teledirigida”, op. cit. pp. 4-5

²² Se entiende por tal la información insuficiente que empobrece la noticia sobre la que se informa o incluso una falta de información, la simple eliminación de nueve noticias de cada diez. La subinformación es una reducción excesiva.

²³ Entendida como distorsión de la información, una información manipuladora que induce a engaño al oyente.

²⁴ SARTORI, G. (1998): *Homo ludens. La sociedad teledirigida*, op. cit., p. 127.

decisiones sobre dichas actuaciones y usos²⁵. Tal proposición nos remite a dos apartados esenciales en los que deseo hacer hincapié: la *urgencia de crear estructuras organizativas, disposiciones, reglamentos que permitan al ciudadano hacer oír su palabra*, junto con la exigencia de *adquirir los valores y las competencias que nos posibiliten ser democráticos*. Ni una ni otra aisladamente. Es decir, si hay libertad de expresión pero no estoy capacitado para decir mi palabra, para exponer mi opinión pudiéndola argumentar, si no sé deliberar críticamente, no hay auténtica democracia. Asimismo, si por expresar mi opinión en contra de las decisiones gubernamentales, se me encarcela, no hay verdadera democracia. Como apuntaba Paulo Freire, hay que evitar tanto el *objetivismo mecanicista*, que atrapa al ser humano en el determinismo de estructuras económicas, políticas, sociales, culturales y que piensa que basta con la transformación de las mismas para crear una sociedad nueva, como del *idealismo*, volcado en la fe en el poder infinito de la voluntad para crear la realidad²⁶.

Hay un componente más que queremos mencionar en esa comunidad democrática, deseable y necesaria y es el propósito de que sea *crítica*²⁷. Un adjetivo que supone tomar conciencia de su carácter al introducir espacios de reflexión sobre sus dinámicas, relaciones y subjetividades que la constituyen. Ello nos llevará a detectar los obstáculos, resistencias, tantos externas como internas, que dificultan o impiden el buen funcionamiento democrático. Por ejemplo, si un gobierno dedica cada vez menos presupuesto a la educación pública, ¿apuesta por la democracia?, si favorece la contratación en situaciones precarias, ¿estimula la democracia?, si castiga levemente los malos tratos hacia las mujeres, ¿fomenta la democracia? Un proceso de reflexión crítica, pues, que debe permitir conocer y asumir las variables externas e internas que obstruyen la construcción de vínculos solidarios, de lazos que busquen como meta el bienestar colectivo sin que por ello se pierda el respeto a la individualidad.

3. Educación para la ciudadanía democrática: algunas orientaciones desde la pedagogía freireana

No es ahora el lugar de referirnos a todo el legado pedagógico de Paulo Freire cara a este siglo XXI que, al menos teóricamente, dice procurar que la educación conduzca a la forja de personas demócratas. Sin embargo, sí que queremos resaltar

²⁵ ESCALERA, J.(2003): “¿Qué participación?”, *Diario de Sevilla*, 16 de junio, p. 12.

²⁶ FREIRE, P.(1990) “Llamada a la concienciación y a la desescolarización”, *La naturaleza política de la educación, Cultura, poder y liberación*, Paidós-MEC, Barcelona, p. 166.

²⁷ KEMMIS, S (1993): “La formación del profesorado y la extensión de las comunidades críticas”, *Investigación en la escuela*, nº 19, Madrid.

algunos componentes esenciales que deben de incluirse en una educación que busque como finalidad esa democracia como estilo de vida. Creemos que hay que partir del concepto de educación freireano que está en la columna vertebral de su pensamiento, un *proceso educativo contemplado como un acto de conocimiento y como un acto político, que tiende a la transformación del ser humano y de su mundo*. Y es que, para el brasileño, conocer es luchar, en la medida en que es transformación²⁸; en nuestro caso, debe significar abrir espacios de lucha dirigida al logro de una democracia real, sin rechazar posibles espacios de luchas “pequeños” –en extensión- como puede ser el aula de la clase, la familia o la comunidad de vecinos.

Freire nos recuerda además que no basta con una toma de conciencia de la realidad opresora, injusta, para que se produzca el cambio deseado, hay que actuar. Las estructuras sociales deben permitir esa acción, garantizar el funcionamiento de un proyecto educativo democrático. Se han de desarrollar políticas educativas, sociales y culturales de conjunto. El Estado que se llame a sí mismo democrático debe asegurar verdaderamente que todos somos iguales ante la ley y hacerlo de manera que el ejercicio de este derecho sea evidente, tal como defiende Freire en su *Pedagogía de la indignación*²⁹.

Dado nuestro concepto de democracia, creemos que algunas capacidades y actitudes fundamentales que habría que fomentar y que claramente son subrayadas por Paulo Freire son:

- a) *Capacidad crítica*, como señala Freire, “la capacidad de observar, de comparar, de evaluar para escoger mediante la decisión, con lo que, interviniendo en la vida de la ciudad, ejercemos nuestra ciudadanía, se erige, (...), como competencia fundamental”³⁰.
- b) *Capacidad de pensar y de decidir*, muy relacionada con la anterior. Es la capacidad de preguntarse y de preguntar, de dudar, de experimentar hipótesis de acción, de programar.
- c) *Colaborar y participar en los proyectos colectivos*
- d) *Ser solidarios*. No una solidaridad defensiva –hacer causa común frente a otros- sino inclusiva, es decir, descubriendo que la causa de quien vive a nuestro lado

²⁸ VARELA BARRAZA, H. y ESCOBAR GUERRERO, M. (1984): “Introducción” de *La importancia de leer y escribir y el proceso de liberación*, de Paulo Freire, Madrid, Siglo XXI, p. 7.

²⁹ FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*, op. cit. p. 59.

³⁰ *Ibidem*, p. 43.

es nuestra propia causa y desde el convencimiento de que la diversidad es también un valor.

- e) *Tener tolerancia*. Es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente, a aprender con lo diferente, a respetar lo diferente³¹. Definición que valora positivamente la diversidad, la cultura de ése que no soy yo pero con el que comparto la característica esencial de la *humanidad*. Hay que contemplarla como respeto activo, como interés positivo por comprender los proyectos de asociaciones, pueblos, culturas, distintos a los nuestros, por ayudarlos a llevarlos adelante, siempre que representen un punto de vista moral respetable. Es, ante todo, el *reconocimiento de los derechos universales de la persona* y de las *libertades fundamentales de los demás*. En un mundo marcado por la desigualdad, es una *actitud constructiva* en defensa de la libertad ajena, de su dignidad como persona.
- f) *Ser humilde*, asumir que nadie lo sabe todo ni nadie lo ignora todo. Su contrario es la arrogancia. Conlleva poseer una mentalidad abierta, dispuesta a cambiar los posicionamientos originales en caso de encontrar argumentos bien fundamentados que convengan.
- g) *Ser coherente*: el decir y el hacer no deben contradecirse. Las acciones han de ser testimonio del pensamiento.

Para el logro de estos valores y de estas capacidades, para llegar al objetivo de forjar personas democráticas, la dinámica de los procesos educativos no puede centrarse en clases magistrales, expositivas. Algunas pueden ser útiles para describir derechos y deberes o informar sobre las instituciones democráticas, por ejemplo. Sin embargo, las actividades que se propongan al alumnado, en su mayoría, han de buscar la vivencia experiencial de esas actitudes y habilidades que se piensan como óptimas³². Así pues, en cuanto a la metodología, se recomienda trabajar con una dinámica que no se quede en lo intelectual sino que abra procesos partiendo de la experimentación y de la vivencia para

³¹ En la Declaración de Principios sobre la Tolerancia, aprobada por la UNESCO en el marco de su cincuenta aniversario (1945-1995), se aporta la siguiente definición del término: "la tolerancia es el respeto, la aceptación y la estima de la riqueza y diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y de nuestras maneras de manifestar nuestra cualidad de seres humanos".

³² "Es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de *escuchar a los otros*, ya no por puro favor, sino por el deber de respetarlos, así como el de la *tolerancia*, el del *acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría*, en el cual no debe faltar sin embargo el derecho del divergente a expresar su contrariedad. *El gusto por la pregunta, por la crítica, el debate. El gusto del respeto hacia la cosa pública*" FREIRE, P. (2001): *Cartas a quien pretende enseñar*. Méjico, Siglo XXI, 7ª ed., p. 98.

reflexionar sobre ésta y a partir de ella proponer cambios. Tendría tres momentos: sentir-> pensar->actuar. Es importante crear un clima adecuado donde todas las personas se sientan en confianza y con la seguridad suficiente como para implicarse, participar, comunicarse y cooperar. Hay que originar un ambiente donde se armonicen libertad y disciplina, que no son términos antinómicos sino complementarios³³.

4. Reflexiones finales

A lo largo de esta comunicación, he pretendido hacer hincapié en la necesidad de revisar el discurso acerca de la democracia como comunidad participativa, para que aclarado lo que ha de significar, actuemos tanto dentro del marco escolar como fuera de él para su consecución. No olvidemos que **educar es enseñar a vivir**. Y ello supone dar al alumnado unos criterios básicos que les permitan actuar como sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones por sí mismos, con responsabilidad, con conciencia de que forman parte de un todo superior que es la Humanidad. Significa hacerles conscientes de su compromiso con la búsqueda de la justicia social.

No basta con querer: hay que saber querer. Hay que buscar las estrategias más adecuadas dados nuestros propósitos y tener en cuenta que sólo es posible realizar lo históricamente viable, de forma que no propongamos actuaciones tan alejadas de la realidad que nos rodea que el fracaso ante las mismas nos lleve al desolador fatalismo y a la apatía tan propia de nuestra época. Para finalizar, por supuesto, unas palabras de Paulo Freire que nos parecen maravillosas:

“Querer es fundamental pero no es suficiente. También es preciso saber querer, aprender a saber querer, lo que implica aprender a saber luchar políticamente con tácticas adecuadas y coherentes con nuestros sueños estratégicos. Lo que no me parece posible es hacer nada o muy poco delante de las terribles diferencias que nos marcan. Y en materia de construir para hacer el mundo, nuestro mundo, menos malo, no tenemos por qué distinguir entre acciones modestas o retumbantes. (..). En este sentido, es tan válida y necesaria la presencia de un líder sindical en una fábrica, explicando la razón de ser de la huelga en marcha en la madrugada y frente a los portones de la empresa, como indispensable es la práctica docente de una maestra que en una escuela de la periferia habla a sus alumnos sobre el derecho a defender su identidad cultural. El líder operario en el portón de la fábrica y la maestra en el salón de clase, ambos tienen mucho que hacer.”³⁴

³³ FREIRE, P. (1999): *Pedagogía da autonomia. Saberes necesarios à Prática Educativa* . op. cit., p. 99.

³⁴ FREIRE, P. (2001): *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit. p. 78.

Tres ejes, Tres Etapas en la filosofía de Freire. Un enfoque integrador

Nira May, Universidad de Jerusalem

Este trabajo, fruto de la investigación para el doctorado, expone tres períodos en la conformación de la teoría pedagógica-educativa de Paulo Freire, con objeto de revelar el sentido del desarrollo de su filosofía, con los cambios operados con el correr de los años, esencialmente en el área ideológico-político. A la vez, este trabajo indaga y analiza las fuentes y corrientes que influyeron en sus ideas, como así también los conceptos y temas centrales que conformaron la teoría pedagógica-educativa a la que se consagró Freire, bajo el influjo de los acontecimientos históricos que afectaron al mundo en general, el continente sudamericano en particular y su país, Brasil, en especial.

Este trabajo evidencia que el desarrollo y la concatenación de las diferentes épocas, dentro de la doctrina de Paulo Freire, es producto de su enfoque humanista radical básico, el método de análisis dialéctico-histórico-materialista y el lugar protagónico que Freire asigna a los conceptos: "ser más", "praxis pedagógica" y "diálogo". Estos tres últimos conceptos se revelan a lo largo de esta investigación como ejes cuya evolución y cohesión permiten observar los cambios ideológico-políticos, las transformaciones en la praxis educativa-política propuesta y la naturaleza dialogal de la doctrina educacional de Freire. Es decir: posibilitan determinar los límites y las diferencias entre las tres épocas.

Numerosos trabajos fueron publicados sobre la doctrina educacional de Paulo Freire, en su mayoría se ocupan en determinar la esencia de sus pensamientos publicados en su libro "Pedagogía del Oprimido" (Marchant 1999). También existen numerosos intentos de interpretar su trabajo, extrayendo conceptos del todo teórico (Taylor 1993, Coben 2001). Este enfoque produjo una visión unidimensional de su teoría, reduciendo sus ideas solo a la metodología didáctica eliminando así la percepción holística de la realidad dentro de la teoría de Freire y la singular conjunción de corrientes e ideas expresadas por el autor. Esta investigación abarca conjuntamente todas sus obras y revela su concepción global, fruto de una visión sinóptica descubriendo en la teoría la presencia de evolución, cambio ya continuidad entre las épocas.

Otro aporte de esta investigación es la profundización en la revelación de las fuentes de influencia – explícitas o encubiertas – sobre la teoría de Freire. El análisis de las

fuentes de influencia ilustran el pensamiento de Freire, que no es unidimensional y permiten estudiar su esencia, su complejidad multifacética, detectar contradicciones y simultáneamente singularidad y cohesión. La mayoría de los estudiosos de su doctrina pedagógica, ven en Freire un hombre político para quien la Educación es un medio para el cambio y la transformación social. A diferencia de esto, gracias al estudio de las influencias y la determinación de temas y conceptos centrales que el autor desarrolló extensamente, este trabajo determina que Freire es ante todo un Pedagogo y Educador, que contempla el mundo desde una perspectiva histórica-social y política, con la convicción que la educación, como mediador entre el hombre y el mundo, es una vía esencial para influir sobre la realidad social y contribuir a su modificación.

Este trabajo revela la influencia de los Marxistas Críticos, tales como Kosik y Goldman, en la conformación del enfoque epistemológico de Freire, las influencias post-coloniales, la influencia de Gramsci sobre la praxis pedagógica-política, y la influencia marxista estructuralista de Althusser para la comprensión de la realidad social y la dinámica entre sus componentes. Gracias a ellas Freire establece el rol esencial de la Educación dentro de los procesos de cambio social. El análisis de estas influencias en el estudio original, descubre nuevos perfiles esenciales para la comprensión de la doctrina de Paulo Freire. A título de ejemplo, a diferencia de los estudios realizados hasta el presente, las diferentes influencias que este trabajo revela entre Fanon y Memmi en las diferentes etapas de Freire. Este trabajo, realizado desde la perspectiva generada una década después de su deceso, profundiza y revela nuevos aspectos caracterizantes de la tercera época dentro de la teoría pedagógica-educacional-política de Paulo Freire; no expuestos hasta el presente por otros investigadores. El descubrimiento de estos nuevos aspectos, modifican la captación comprensiva de su obra. La mayoría de los trabajos sobre la teoría de Paulo Freire se centran en los conceptos centrales, que de acuerdo a las determinaciones de la presente investigación, pertenecen a la segunda época de su pensamiento. A diferencia de las primeras dos etapas, en la tercera Freire modifica su concepción respecto a la praxis pedagógica-educativa-política; amplía y enriquece el espacio ideológico y la praxis educativa-política dentro de los procesos educativos formales e informales.

Considero que otro aporte importante de este trabajo sobre la doctrina de Freire, radica en que fue elaborado en el idioma hebreo. En Israel se publicaron en forma

esporádica ensayos sobre su doctrina pedagógica (Borenstein 1999, Gerber 1988,1996, 1999, Gur-Zeev 1997). No se realizó ninguna investigación exhaustiva, y el conocimiento sobre su ideología es escaso y limitado, tanto en la literatura como entre los trabajadores en el campo de la educación. El hecho que el mundo occidental y en los países en desarrollo las ideas de Freire gozan de gran difusión y repercusión, provocando numerosas reacciones de identificación y aceptación o rechazo, evidencian la importancia de esta teoría dentro del pensamiento y las realizaciones educativas, y enfatizan la relevancia que este estudio haya sido realizado en hebreo.

En la crítica al método bancario, en su libro **Pedagogía de Oprimidos**, Paulo Freire sostiene: "... los contenidos (en el método bancario) son solo fragmentos de la realidad, desconectados del contexto en que se generan y adquieren su significado..." (Freire [1970] 1997:75). En su opinión, la conciencia del educando es moldeada por entes educacionales que se proponen reproducir la situación existente de opresión y deshumanización, mediante una enseñanza que se ocupa de segmentos de conocimiento, carentes de contexto y por ende carentes de significación. El sustraerlos del todo distorsiona el conocimiento, y la falta de conexión con su contexto la aísla y posibilita la manipulación deshonesto de su significación.

Este trabajo aspira ser fiel a su método y honesto con los contenidos de la teoría de Freire. Por ello, pese a la división en tres épocas (que se revelaron mediante la localización de los autores y las corrientes que influyeron en la conformación de su teoría, conceptos e ideas centrales en cada una de las épocas) y la focalización en el desarrollo de tres ejes (que se evidenciaron como centrales en su teoría analizados en este trabajo y la determinación de la interconexión entre ellos); existe un intento sincero de preservar una contemplación sinóptica para no perder y no afectar la percepción de la compleja totalidad, interesante y única de la creación de la teoría del autor. Pese que la resultante de un análisis siempre será el desmenuzamiento, con el propósito de comprender y asignar una nueva significación a los contenidos.

LA PRIMERA ETAPA

En la Primera Etapa, Freire selecciona conceptos centrales para conformar sus ideas filosóficas, que se convierten en una base estable y continua a lo largo de su teoría pedagógica humanista radical, proveyendo continuidad a su concepción. La Primera

Etapa, en Brasil es el periodo de transición de una sociedad colonial a una sociedad abierta y más democrática, y Freire aspira consolidar ideas que sustentan las posibilidades de cada hombre de integrarse y participar en los cometidos que se presentan como nuevas posibilidades dentro de la escena socio-política - "Ser más" implica ser sujeto histórico capaz de participar e influir sobre su época.

Se refiere a los pobres oprimidos por el régimen absolutista patriarcal-vertical, carente de posibilidades en relación con el pueblo sometido a su dominación. Una clase reducida, elitista y cruel. Freire encuentra las raíces de la opresión y la alineación, en la estructura dual del colonialismo portugués en Brasil, pero sus explicaciones en la primera etapa son explicaciones dicotómicas: Sociedad cerrada vs. Sociedad abierta, Metrópolis vs. Colonia, Opresores vs. Oprimidos. Es la etapa, en que en su teoría se evidencia un cierto indicio de contemplación estructuralista de la sociedad. Pero bajo la influencia de Althusser, se convertirá en una concepción claramente estructural de la realidad social durante la segunda etapa. En la primera etapa, sobresale en Freire la observación de la realidad a través de antinomias, contradicciones y dicotomías.

Freire elige centrarse en una serie de conceptos contrapuestos para demostrar que la tensión que se genera entre ellos deviene en oportunidades nuevas y desconocidas.

Los conceptos centrales desarrollados por Freire son: Trascendencia y finitud, asimilación y Adaptación, el Individual y el Colectivo Social, Concepción Racional frente a Ingenuidad, y Alineación frente a Comunicación e involucración creativa.

En la Primera Etapa, bajo la influencia de Kahler, Barbu y Pooper, enfoque humanista, conocimiento inteligente y percepción esclarecida son las principales características que convierte al hombre en trascendente, racional, crítico e ilustrado.

La integración en la realidad debe ser resultado de la educación liberadora que suministra al hombre: libertad, seguridad, poder y la lógica racional y crítica para reconocer y cumplir con los imperativos sociales de la hora. Esta es la praxis educacional de la Primera Época. Bajo la influencia de las ideas de Hegel, Fanon, Memmi, Marcel, Jaspers, y Mannheim; Freire liga la visión filosófica - antropológica con la praxis educativa político democrática, humanista y liberadora para provocar el cambio. La educación es la mediadora entre la concepción utópica humanista y la práctica política de los hombres en el lugar que se encuentren: en la casa, el trabajo, la escuela, en la comunidad o el club vecinal. Según las palabras de Barbu, las personas aprenderán a construir sus vidas "con sus propias manos". En la versión pedagógica de Freire la alternativa es el diálogo, el parlamentarismo y la auto-conducción.

El Hombre Radical, arquetipo de la praxis educativa-política en la primera etapa, construirá su sociedad acorde con la propuesta de Mannheim como democracia esencial. La meta central de la praxis política y del dialogo comunicante, en la primera etapa es la ampliación de la concientización para la construcción de una sociedad democrática en lugar del régimen oligárquico colonialista, que en Brasil relegó a la gran mayoría de la población a un anonimato total.

En opinión de este trabajo, en la primera etapa la praxis para la ampliación del conocimiento se detiene en la reflexión sobre la realidad y no se traduce en un compromiso práctico concreto de parte del educando. En la primera etapa, la praxis recae mayoritariamente sobre las espaldas de los educadores radicales. La acción educadora concreta, es el compromiso político de los educadores para que el educando lea y conozca su mundo. Por ello este trabajo concluye que la acción educadora dialogal se revela como asimétrica en dos sentidos: tanto en el compromiso práctico –la praxis política – como en la condición del dialogo. La realización pedagógica dialogal tiene intenciones verdaderas de ser equitativa, pero no en el sentido de que cada una de las partes es igual o equivalente a la otra parte. Es equitativa en el sentido civil, que ofrece igualdad de oportunidades a cada una de las partes, para expresar su mensaje en un clima de honorabilidad y amor seguros, para la humanización del hombre. Se trata de una experiencia nueva y democrática, que resiste a la autoridad pontifical de la cultura existente. Se opone a toda forma de "expansión cultural" y la eternización de "la cultura del silencio". Es sumamente importante comprender el tremendo coraje y valentía que implica la propuesta de entablar una actividad dialogal educativa-política con el pueblo común dentro del marco contextual cultural local, del Brasil de aquella época. Es una propuesta antagónica no solo a la concepción de mundo de las elites dominantes, sino y esencialmente al auto-concepto, la autoestima e inserción social de la gente de pueblo, que internalizaron la autonegación, la falta de valoración y la nulidad; que Freire describe en forma tan convincente bajo la influencia de Fanon y Memmi. Es importante señalar que el proceso de conocimiento dialogal no es meramente reproductivo para el educador. Por medio de la investigación temática, la localización de los temas relevantes en la íntima interacción con el educando, la función del educador se transforma y desarrolla. El conoce la realidad desde el punto de vista de sus educandos y junto a ellos encuentra soluciones que no parecían accesibles y factibles hasta el momento, para ninguno de los involucrados en el esfuerzo.

LA SEGUNDA ETAPA

El componente revolucionario, es la característica determinante y diferenciadora entre la primera y la segunda etapa dentro de la teoría pedagógica de Paulo Freire. Marca la diferencia entre la concepción pedagógica humanista-democrática que aspira hacia la libertad de su primera época, y la aspiración obstinada a instalar y desarrollar con claridad en el educando, la conciencia revolucionaria de clase; en la segunda etapa dentro del pensamiento pedagógico de Paulo Freire.

La orientación de Freire hacia la conciencia revolucionaria de clase, extrae su materia prima de las prácticas cotidianas dentro de una estructura capitalista anti-democrática de un régimen militar totalitario. Es importante remarcar que las ideas de su Segunda Etapa, las escribe en su exilio forzado a causa del ascenso al poder del régimen militar en Brasil. Para numerosas poblaciones oprimidas y para sus camaradas de ruta, sus ideas y propuestas político-educativas, representan una plataforma ideológica y moral, una propuesta de una nueva agenda educativa-política, un emprendimiento, una respuesta y un desafío generador de fuerzas y esperanzas. Esa fue la realidad latinoamericana tumultuosa y traumática en Latinoamérica de los años '70, del siglo pasado; que desataron y alentaron ideologías radicales extremas, en muchos casos con propuestas o soluciones unidireccionales.

A diferencia de la primera etapa, en su segunda época, el proceso enseñanza-aprendizaje para incrementar la concientización no se detiene en desvelar la realidad imperante. Por ello, la praxis pedagógica-política en la teoría de Freire en la Segunda Etapa, se puede sintetizar de la siguiente manera: el círculo del saber no termina con la adquisición de conocimientos sino que prosigue en la etapa creadora de nuevos conocimientos; se trata de una ampliación de la conciencia que no se detiene en el conocimiento y el descubrimiento de la realidad. La ampliación de la conciencia es auténtica, cuando desvela la realidad y se liga en forma dialéctica con la práctica concreta, para la transformación de esa realidad. El aprendizaje que incluye la ampliación de la conciencia, moviliza hacia el compromiso histórico, para una inserción activa en la historia, para la toma de decisiones y responsabilidades. Eso implica, que seres humanos se asumen como sujetos históricos con potencial transformador. Los seres humanos construyen y establecen su propio mundo cultural, material y social renovado desde sus bases.

La cuestión de la fuerza política-civil, se ubica en el centro de la realización pedagógica y es el pivote del dialogo orientado hacia la revolución cultural permanente en dos tiempos: antes y después de la revolución, cuyo objetivo es la toma del poder por parte de la clase oprimida. La lectura dinámica-estructural de la realidad social, bajo la influencia de Althusser, otorga un nuevo sentido a la labor educacional: desde dentro de la superestructura combatir la ideología dominante, partiendo de una posición ideológica revolucionaria. La educación puede ser la fuerza movilizadota de procesos pre-revolucionarios.

En el contexto de su Segunda Etapa, se produce una contradicción entre la deshumanización y la humanización del hombre. Freire focaliza los esfuerzos pedagógicos en la potenciación del proceso de conocimiento dialéctico, profundo y sistemático sobre los roles de la objetividad y la subjetividad del hombre que avanza hacia la liberación de la opresión.

Bajo las influencias de Marx, Mao, Althusser, Goldman y Kosik; Freire propone desarrollar un diálogo entre la dirección y el pueblo, entre los educandos y los educadores, entre educadores y educandos, para ampliar la conciencia de ambos. La ampliación de la conciencia se centra en concientización del rol determinante de la subjetividad dentro del proceso revolucionario emancipador. Freire llega a la conclusión, que la educación mediante educadores con conciencia revolucionaria radical, aporta al desarrollo de un hombre con ideología y necesidades revolucionarias, combatientes y radicales.

En la Segunda Etapa de Freire, el diálogo adquiere un pronunciado carácter político. El rol del educador es plantear problemas para solucionarlos a favor de la revolución liberadora. En el dialogo, que es la expresión practica, de la concepción ideológica revolucionaria de Freire en su Segunda Etapa, existen dos momentos: Uno vertical (influido por Mao), que la conducción debe reponer al pueblo contenidos organizados y combinados basados en una concepción ideológica revolucionaria esencialmente influida por Kosik: destruir el mundo pseudo-concreto; bajo la orientación de la conducción, se produce el conocimiento de la realidad y la creación de una nueva realidad.

Un Segundo Momento, igualitario, en el cual (bajo influencia de Goldman) el diálogo gira en torno a las posibilidades no analizadas, para lograr el máximo de concientización posible, asumir la responsabilidad y el compromiso de actuar sobre la

realidad concreta para provocar su transformación radical: un cambio político-social desde las bases.

El diálogo, como se revela en la Segunda Etapa comparándolo con la primera y la tercera etapa, se compacta en un espacio de estudio rígido y reducido, que despierta incertidumbre sobre su naturaleza y posibilidades que ofrece. El objetivo revolucionario, como centro y realización única, se revela en forma clara e incuestionable. De aquí que la claridad política inequívoca respecto a la finalidad del diálogo, limita las opciones, reduce la creatividad, estrecha las posibilidades, la variedad y las opciones de soluciones de las cuestiones a analizar y resolver mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, dentro del diálogo, el Momento Vertical se impone sobre el Momento Igualitario.

LA TERCERA ETAPA

En la Tercera Etapa, Freire vuelve a redactar ideas ya existentes en las etapas anteriores, proveyéndoles renovados encuadres, fuerzas y significación. Los escritos de Freire, en la Tercera Etapa, se ocupan de los temas capitales que ya lo preocuparon en sus etapas anteriores: transformación social, diálogo crítico, esperanzas y confrontaciones con concepciones fatalistas, reflexivas y creación de nuevos conocimientos. Con todo, él las traslada al contexto y las prácticas de la "educación popular" que en ese período se fue consolidando como una corriente y una Escuela dentro de la educación sudamericana.

Por una parte, volver a ocuparse de temas anteriores evidencia una continuidad secuencial en su pensamiento. Por otra parte la nueva inserción de toda su teoría de educación radical dentro de la corriente de "la educación popular", que requiere contacto con los sucesos de la realidad inmediata, hace que todo concepto e idea adquiera una nueva perspectiva, confrontada frontalmente con los desafíos neo-liberales y post-modernos que enfrentan en esa misma época.

Freire considera la "Educación Popular" como un proceso permanente y militante que apunta a los intereses auténticos de los grupos populares. Además de ser radical, democrático y crítico, este trabajo considera que la adhesión de Freire al modelo de "Educación Popular" refleja su superación de los modelos dicotómicos de sus Etapas anteriores: "Educación Bancaria ó Educación Liberadora", "Pensamiento ingenuo ó Pensamiento crítico". Se puede afirmar que en la Tercera Etapa, Freire abandona la concepción dicotómica a favor de una visión integradora, secuenciada y dinámica

para todos los temas que trató, mediante una liberación de conciencia más amplia; a favor de una justicia más amplia. **Es un rumbo hacia una mayor libertad, más justicia y mayor igualdad.** La característica de sus escritos es a través de una continuidad dinámica, avanzar hacia niveles más elevados en todos los sentidos, y de esta forma concreta en la praxis su fe de que el hombre tiene posibilidades de "siempre ser más".

Bajo la influencia de Gramsci, la praxis política pedagógica que Freire propone en su Tercer Etapa, está totalmente comprometida con el motivo de **oposición y competitividad con la ideología hegemónica.** Sabiendo claramente que todos los sentimientos y realizaciones del ser humano están afectados por ideas, sentimientos y conductas, que la ideología dominante infiltra en la gente en un esfuerzo intencional para moldearlos y adecuarlos, acorde a las exigencias y a favor de las clases dominantes en la sociedad.

Este trabajo determina que **la resistencia de las clases oprimidas**, en la Tercera Etapa, difiere de la resistencia propuesta por Freire en su Segunda Etapa. No se trata de una lucha revolucionaria, que implica riesgos físicos, encarcelamientos o exilio. Se modificaron las condiciones imperantes en el Continente Sudamericano. Bajo la influencia de los enfoques de-constructivistas posmodernistas, Freire propone, la construcción cultural mediante la resistencia a las versiones formalistas del ministerio de educación, y a las creencias impuestas en la calle por los medios de comunicación, que sostienen que es imposible oponerse a la globalización neo-liberal y la economía de mercado. La construcción cultural incluirá la reescritura del narrativo personal y colectivo para ampliar los aspectos subjetivos liberadores, potenciadores y obligantes. Según Freire, dentro del espacio dialogal público, la memoria colectiva tiene un efecto potenciador e involucrante. Por ello, la praxis pasa por la creación de un espacio para el debate político-civil democrático, en el que participarán en forma emprendedora y activa, todos los grupos aislados y marginados de la sociedad democrática neo-liberal monolítica, con el propósito de modificarla.

La praxis de la resistencia a través de la narrativa, la renovación y creación de un lenguaje emancipador, bajo la influencia de Sherover-Marcuse (1986), deviene del reconocimiento de Freire del papel determinante que cumple el oprimido en eternizar la conciencia subjetiva de la opresión.

Al actuar de este modo, Freire por un lado no se aferra al discurso moderno conservador que pregona soluciones monolíticas, pero tampoco adopta posiciones de-

constructivistas y neo-liberales que conceden a las fuerzas del mercado la posibilidad y el poder de fijar lo que "es bueno" para el pueblo. Freire polemiza con estas posturas y logra a través de sus escritos y accionar insuflar renovadas esperanzas para la educación y la sociedad, en una era que estas habían desaparecido.

En la Tercera Etapa, las ideas y pensamientos respecto a la educación, la política y la sociedad llegaron a una maduración general e integración en la filosofía de Freire. La falta de diferenciación entre conducción educativa y conducción política que caracterizó las dos primeras etapas, se esclarecen en la tercera etapa. Freire experimenta el frente político, al desempeñarse durante dos años como ministro de educación en Sao Paulo, después de contarse entre los fundadores del Partido Obrero. Esta experiencia se ve reflejada en sus escritos reflexivos.

El diferencia, por un lado entre una conducción educacional con amplia conciencia política progresista, compromiso y responsabilidad ética; y por el otro con un partido político, organizaciones obreras o instituciones políticas. Como en sus etapas anteriores Freire está convencido que si bien la educación por sí sola no puede provocar transformaciones socio-políticas, decididamente sí puede aportar en la preparación del pueblo hacia la praxis político-civil más concientizada, más crítica y potenciada.

Así como en las primeras etapas, la responsabilidad de la praxis política recaía en gran medida sobre los educadores; en la Tercera Etapa, bajo la influencia de las corrientes post-colonialistas, y esencialmente por las influencias de Memmi (1969), Freire exige **que el proceso de elaboración interior y la responsabilidad hacia la emancipación sea del propio oprimido en el transcurso de la lucha.** El objetivo del oprimido es mediante un proceso educativo "sacarse de encima" la doble imagen de "opresor - oprimido" que internalizó a lo largo de la historia de opresión, producir una "ruptura" como un desprendimiento interior de la auto-imagen negativa y recuperar para sí mismo la legitimidad, el aprecio y el amor que él es merecedor.

En la Tercera Etapa, influenciado por Gramsci y Sherover- Marcuse, se puede percibir en Freire un cambio en el enfoque de Proceso Pedagógico-Político. Como fue mencionado anteriormente, este trabajo sostiene que ese enfoque oscila sobre una continuidad progresiva entre la polaridad: "Menos o Más" en lugar de la continuidad unidimensional de: "Todo o Nada".

En la praxis política contra-hegemónica, adoptada por Freire, hay que aproximarse a la realidad en forma gradual. El proceso constructivo implica una labor continua a lo

largo del tiempo, entre educando y educador. El dialogo educativo debe acondicionar y conformar educandos que sean capaces de defender sus intereses de clase, negociar derechos frente al establishment, organizarse y conducir hacia una transformación social en vistas a instaurar una sociedad democrática y socialista.

En la Tercera Etapa, basado en la concepción marxista que la sociedad es movilizada a través de la lucha de clases, Freire adopta una visión multifacética de la sociedad, en lugar de la concepción dicotómica que distingue solamente entre oprimidos y opresores, el distingue entre grupos idénticos, diferentes y antagonicos.

Entre grupos antagonicos, que la relación con ellos es de confrontaciones polémicas y conspirativas, alternadas con negociaciones acorde con las necesidades, y entre grupos que difieren entre ellas por su identidad, pero su baja posición dentro del sistema social, las obliga -según Freire- a unirse en lugar de aislarse; dialogar y acordar la lucha contra las diferentes formas de opresión que predominan en la sociedad. Partiendo de una concepción comunicativa-pedagógica, Freire propone una praxis político-educacional de diálogo entre culturas e identidades de minorías diferenciadas, para enfrentar a los diferentes mecanismos de opresión social.

En continuación a la Segunda Etapa, también en la Tercera, Freire opta por pertenecer a la corriente marxista anti-dogmática crítica y renovadora de Occidente; pero esta vez con una tonalidad democrática, no rígida y autoritaria como lo fue en la Segunda Etapa. Corriente esta que otorga suma importancia a las posibilidades de influir en el raconto cultural y cree que se puede modificar la situación social, mediante la movilización permanente del potencial intelectual y solidario dentro del pueblo, por intermedio de la condena y la persuasión constante dentro de la lucha por las instituciones en los espacios públicos, en los colegios y a través de los medios de comunicación.

Además de la lectura estructural de la realidad social que admitía, bajo la influencia de Altuser, a partir de la Segunda Etapa en su pensamiento; Freire en su Tercera Etapa adopta también una contemplación multi-cultural que le otorga una dimensión universal a su doctrina pedagógica-política.

Freire trasciende los límites del Tercer Mundo Post-Colonialista y sus caracterizantes históricas, y se orienta hacia los países del "Primer Mundo" occidental y acaudalado, donde buena parte de la población padece, por la falta de inversiones equitativas para el desarrollo del capital humano; la miseria, la injusticia social, la permanente discriminación y opresión por razones económicas, religiosas, étnicas y sectoriales.

Bajo la influencia de Shroverer- Marcuse y Gramsci, sostiene Freire que la praxis subjetiva debe estar comprometida con la liberación de la humanidad, porque una de las metas universales de la Praxis Educativa-Política Liberadora, es el conocimiento conciente que la vivencia de la opresión es producto del proceso socializador, que de antemano ubica seres humanos como privilegiados o como carenciados de derechos insertos en una posición social baja.

Por ello, Freire concluye que una acción político-educacional por separado de los grupos oprimidos, debilita sus fuerzas y apoya los intereses de las clases dominantes. La estrategia, necesaria para combatir la injusticia y las desigualdades sociales, debe desarrollarse en torno a los puntos en común en lugar de las diferencias entre los diferentes grupos, la meta es **crear unidad dentro de la diversidad**. Esta es una concepción universalista tanto respecto a la opresión como respecto a la estrategia solidaria, para la lucha contra los sectarismos y las políticas sectoriales (la oposición al sectarismo, en una de las líneas caracterizantes de las posiciones políticas de Paulo Freire desde cuando comenzó a formular su teoría pedagógica-educacional-política).

EL PAPEL DE LA FORMACIÓN EN LA EMANCIPACIÓN DE JÓVENES DE BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR.

María Josefa Cabello Martínez

Francisco Javier Ramos Pardo

Esta comunicación es una reflexión basada en algunas investigaciones y proyectos educativos en los que venimos trabajando en estos tres últimos años. Los protagonistas de los mismos, entre otros, son jóvenes que no se adaptan al sistema educativo y no alcanzan los objetivos considerados básicos por dicho sistema. Estos jóvenes, a menudo, acuden a distintos recursos y programas de compensación educativa, educación no formal y otras acciones de Educación Permanente, con el objetivo de lograr su inserción sociolaboral. Pretendemos aportar algunas consideraciones a tener en cuenta desde estas actuaciones con el objetivo de prevenir o compensar esas dificultades educativas y proponer otras vías para el presente y el futuro sobre las que fundamentar prácticas educativas que no sean excluyentes con este grupo social.

Los factores sociales, culturales y económicos que inciden y, en buena medida, originan este *desenganche* del sistema escolar, son muy variados y demasiado complejos para abordarlos con profundidad en esta comunicación. Por nombrar algunos de los que hemos ido observando en este tiempo, a través de nuestra experiencia y estudiando las aportaciones de distintos autores nacionales e internacionales, podríamos citar:

- el creciente paternalismo y sobreprotección de las familias hacia sus hijos e hijas, quizás debido a una fuerte presión social sobre las responsabilidades exigibles a padres y madres (Alberdi, 1999);
- la segregación de los grupos sociales de clase baja debida a factores económicos (alto precio de la vivienda en las grandes ciudades, por ejemplo) hacia la periferia, lo que origina bajas expectativas y evaluaciones menos ambiciosas de los profesores respecto al alumnado en este contexto social, dando lugar a “escuelas de primera y de segunda” (Van Zanten, 2005);
- el auge del neoliberalismo que tiene como consecuencia, entre otras, aumento de la inestabilidad laboral y sobretitulación de los empleos, con la respectiva falta de movilidad social positiva basada en la educación pública y pérdida de legitimidad de la misma ante la sociedad en general y los jóvenes en particular (Varela, 2001).

La confluencia de todos estos factores origina en algunos casos ese *desenganche* del sistema educativo, que se observa con más intensidad en la transición a la educación secundaria: cuando los alumnos se incorporan a la Educación Secundaria Obligatoria, en especial al segundo ciclo de la misma, empiezan a tener peores resultados y baja lo que la administración educativa llama “tasas de idoneidad”. Es frecuente escuchar a familias y profesores que aseguran que son jóvenes inteligentes y que no tienen problemas con sus estudios hasta que llegan a la educación secundaria.

Consideramos que esta situación tiene distintas implicaciones para sus protagonistas: familia, escuela y jóvenes, como veremos en la breve descripción que pasamos a realizar según resultados obtenidos en nuestros trabajos.

Implicaciones para la escuela

Es importante recordar el carácter básico que tiene la educación obligatoria. Ha de ser una educación para la vida, que ayude a afrontar el futuro ejercicio de la ciudadanía con garantías, el disfrute de los derechos y la asunción de los deberes y responsabilidades. No se está formando a una élite y no todos los alumnos tienen por qué querer ir a la universidad; ni tan siquiera, según el sistema escolar actual, tienen que estar preparados para ello (Cabello, 1998).

En consecuencia, la escuela debe cuidar que los estudiantes se adapten adecuadamente en los cursos superiores de la educación básica, fundamentalmente cuando acontece un cambio de ciclo, entendiendo estos no como obstáculos a sortear sino como pasos progresivos dentro del mismo proyecto social: la educación obligatoria. De nuestra experiencia se desprenden diversas estrategias, que coinciden con las señaladas por otros investigadores en el contexto europeo (Gimeno, 1996; Zay, 2005; Maras, 2005) que pueden ayudar a conseguir con éxito las citadas transiciones educativas.

La primera de ellas tiene que ver con los profesionales de la educación y está relacionada con la innovación en los procedimientos escolares. Para ello, como señala Danielle Zay en una investigación reciente, es necesario que los profesionales tengan autonomía para dar respuesta a las necesidades y dificultades que descubren en la práctica diaria: “Our second conclusion which we may extend to other countries is (...):

teachers and educational staff need to be free to make appropriate decisions with unstable young people”. (2005: 117).

En relación con ello, y también apoyado por conclusiones a las que se ha llegado en el ámbito europeo (Maras, 2005; Zay, 2005), vemos que es fundamental rescatar aquellas actividades en las que estos jóvenes destacan y en las que sí ponen esfuerzo y atención, como pueden ser el deporte, la música, las nuevas tecnologías, los cómics, etc., trabajando el curriculum a partir de dichas actividades y fomentando la innovación y la creatividad en la solución de la desmotivación y la falta de rendimiento.

“All our research states that disaffected students and deficient schools are affected by social problems. But schools and educational policies also have their own responsibilities to assume, that is to say, to take into account people as they are with their specific problems and set up pedagogical situations to allow them to develop creative solutions appropriate to the specific circumstances in which they live. Only with a strong basis rooted in their own abilities, can they develop themselves to go further. The idea of reflective teachers for reflective students in Education Action Zones as well as in grammar schools is likely to be an extensive European and international issue to explore.” (Zay, 2005: 117).

Consideramos que un elemento a explotar por los profesores y otros profesionales de la educación que trabajan con estos jóvenes es el enlace con otros colegas, la apertura al intercambio para conocer otras propuestas y buscar nuevas vías, así como trabajar cooperativamente entre diferentes sectores influyentes.

Implicaciones para las familias

Es importante que las familias dejen claro a los hijos cuáles son las responsabilidades y obligaciones que éstos tienen y que el rechazo o no cumplimiento de las mismas tiene

unas consecuencias. Con frecuencia nos encontramos con familias que no dejan claras las normas y los límites a los jóvenes. Incluso familias que son muy permisivas o que tienden a justificar o encubrir a sus hijos.

También observamos que muchos jóvenes se creen mayores e independientes. Viven en una situación cómoda en la que hacen lo que quieren, sin dar muchas explicaciones y sin mucho esfuerzo, con sus necesidades materiales cubiertas por las familias. Ellos se expresan refiriéndose a “su mundo” (sus amigos, su cuarto, sus juegos, sus pertenencias, etc.) sin caer en la cuenta de que casi todo ello depende de los padres. Es fundamental que las familias les hagan ver esta dependencia que, si bien es normal hasta ciertas edades, requiere esfuerzo para superarla y poder, poco a poco, alcanzar la verdadera independencia y autonomía.

Asimismo, es necesario que las familias se impliquen más en el proceso educativo de los hijos. El tiempo que los padres pasan con sus hijos, en especial el que dedican a apoyarles en las tareas escolares o seguir su evolución, es una variable que influye directamente en el rendimiento de los mismos y, por tanto, debiera ser una prioridad para ellos, sobre todo en estos puntos de inflexión que suponen los cambios de ciclo.

En el caso de las familias inmigrantes, hemos visto que el proceso de cambio y adaptación a un nuevo contexto cultural y lingüístico puede crear dificultades a los jóvenes en el ámbito escolar. Será imprescindible, en consecuencia, la motivación y el apoyo constante a las familias y que éstas sean conscientes en todo momento de que las dificultades que se puedan estar produciendo no están relacionadas con la menor

capacidad del estudiante y sí con los obstáculos asociados a dicho proceso de adaptación.

Tanto para las familias como para los propios jóvenes y los formadores ha de quedar claro que un retraso curricular no tiene que ser un lastre de por vida, sino una situación a superar con esfuerzo y apoyo.

Implicaciones para los jóvenes

De nuestro análisis se desprende que la mayor parte de estos jóvenes estudian muy poco, una media de tiempo por debajo de lo que se suele considerar como adecuada para el correcto seguimiento del proceso educativo. Los estudiantes reconocen y saben la relación directa que esta situación tiene con su bajo rendimiento escolar. Que no cambien su actitud ni su dedicación al estudio se relaciona, en muchos casos, con la relativa comodidad de la que gozan gracias al proteccionismo de las familias, por un lado, y por otro con una falta de confianza en la formación como herramienta útil para la consecución de un empleo y cierto grado de independencia. Por tanto, además de buscar y establecer soluciones por parte de la escuela que se adecuen más a su situación y expectativas, es necesaria una mayor exigencia de implicación de estos chicos y chicas en sus estudios y una mayor concienciación de las familias acerca del papel prospectivo de la educación y su importancia en la emancipación de sus hijos.

Una estrategia que se ha aplicado con buenos resultados al abordar esta situación es la de intentar alcanzar una especie de “acuerdos de mínimos” de acción y evaluación-seguimiento en proyectos concretos a corto plazo. Proyectos que los jóvenes comprendan, con los que se comprometan e impliquen. Se trata de llevar a la práctica

los principios de *respeto a y transformación de los saberes de los educandos* de los que nos habla Freire “...discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos (...) y establecer una *intimidad* necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos” (1997: 31-32) De este modo podremos facilitar que tanto los jóvenes, como las familias y la escuela compartan un sentido común para la formación básica de este alumnado y se impliquen en ella.

No obstante, dentro o fuera de la escuela, hay que adecuar las acciones a cada contexto, ya que no siempre la presencia de alguno de los factores antes mencionados (sociales, culturales, escolares y familiares) tiene como resultado el fracaso escolar del joven ni, al contrario, la ausencia de los mismos asegura el logro de buenos resultados. No podemos pensar, tampoco en este tema, en relaciones causa-efecto. En nuestra práctica hemos visto casos en los que algunos jóvenes salen adelante a pesar de sus carencias y necesidades a nivel material y/o afectivo y, por el contrario, hemos observado a jóvenes con fracaso escolar procedentes de familias de clase media-alta con alto poder adquisitivo y sin aparentes carencias de otro tipo. Es muy probable que estos tengan más posibilidades de salir adelante que otros con menos recursos. Sin embargo, la sociedad tiene la obligación de completar su formación como miembros de la misma, con una serie de derechos y deberes, tanto en un caso como en el otro. Y, para ello, las respuestas habrán de reconocer la complejidad de las situaciones individuales y sociales y la complementariedad de las acciones. Todo ello sin olvidar que el proceso educativo, por su propia naturaleza, requiere tiempo para producir resultados.

Por todo lo anterior, la derivación de estos jóvenes a programas de educación no formal, u otros de Educación Permanente a los que hacíamos referencia al principio, debe ser positiva e integrada, evitando convertir estos recursos complementarios en una herramienta sustitutiva de la escuela para “quitarse de encima” alumnos problemáticos, o en una caja de contención utilizada por las políticas educativas para evitar conflictos y lograr una “normalidad” ficticia en las aulas. Ha de ser una decisión contrastada y elaborada entre los distintos profesionales y consensuada con las familias y los jóvenes.

Hoy en día, al menos en la Comunidad de Madrid, para estos jóvenes no es demasiado difícil encontrar un empleo, pieza clave en su proceso de emancipación. El problema es cómo lograr no ponerse sin más al servicio del mercado más feroz, pasando por una larga lista de trabajos temporales, inestables y mal pagados que nada tienen que ver unos con otros y con los que es muy difícil ir construyendo un perfil profesional reconocido social y económicamente. La mayor parte de estos jóvenes tienen muy difícil seguir un itinerario profesional cualificador que les permita permanecer y progresar en el mercado laboral, lograr los recursos necesarios para su autonomía personal y, además, completar y actualizar su formación de modo permanente y adecuado a las exigencias de los actuales sistemas productivos.

La Educación Permanente cobra, así, una especial relevancia para alcanzar, además de los saberes técnicos (aprender a hacer), la capacidad de aprender a aprender y la de reflexionar sobre la práctica. Y la formación básica, como soporte y fundamento de los nuevos saberes, debe permitir y facilitar a estos jóvenes comprender el mundo y transformarlo, empezando por el suyo propio y el de su entorno más próximo. Esta relación entre educación básica y formación para el empleo da un nuevo significado a

los saberes curriculares y puede motivar e impulsar a estos jóvenes para emprender otras vías de adaptación a los continuos cambios y tomar parte de forma crítica en la construcción de la realidad social. Podríamos decir, citando a Edgar Faure, que “ya no se trata de adquirir, aisladamente, conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución y de aprender a ser” (Citado en Cabello, 2002: 57).

Bibliografía citada

- Alberdi, I. (1999) *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Cabello Martínez, M. J. (1998) Aprender a convivir: concepciones y estrategias en educación de personas adultas. *Diálogos*, 14, 21-31.
- Cabello Martínez, M. J. (2002) *Educación permanente y educación social. Controversias y compromisos*. Archidona: Aljibe.
- Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1996) *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Maras, P. (2005) “An International Model for Developing Capacity for Addressing the Needs of ‘At Risk’ Youth: a French–English *affaire*?” *European Educational Research Journal*, Volume 4, Number 2, págs 100-108.
- Torres Novoa, C. A. (Comp) (2006) *Lectura crítica de Paulo Freire*. Xàtiva (Valencia): Institut Paulo Freire de España y CREC.
- Van Zanten, A. (2005) “New modes of reproducing social inequality in Education: the changing role of parents, teachers, schools and educational

- policies”. *European Educational Research Journal, Volume 4, Number 3, págs 155-169.*
- Varela, J. (2001) La escuela y sus funciones. De la reproducción social a la producción de identidades. En Gimeno Sacristán, J. *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid: Akal/ Universidad Internacional de Andalucía.
 - Zay, D. (2005) “Preventing School and Social Exclusion: a French–British comparative study”. *European Educational Research Journal, Volume 4, Number 2, págs 109-120.*

LABORATORIO DE EXPERIENCIAS Gandalf y CEA Vallecas

Una propuesta de trabajo en la nueva civilización

M^a Milagros Montoya Ramos

Las palabras desvelan la realidad, nombran las cosas y nos sirven para comunicarnos. Aprender a hablar ha sido el primer aprendizaje que hemos hecho en relación con nuestra madre, nuestra primera maestra y ahí se enraízan todos los aprendizajes y conocimientos posteriores. Por eso quiero que nos preguntemos sobre el significado de las dos palabras que nombran lo que ahora vamos a hacer.

¿Qué significa **laboratorio** y qué quiere decir **experiencias**?

Laboratorio, según el diccionario de la RAE, quiere decir: *Lugar dotado de los medios necesarios para realizar investigaciones, experimentos y trabajos de carácter científico o técnico. /De laboratorio: creado de forma artificial.* **Experiencia**, me quedo con el tercer significado: *Conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas.*

Interpreto que al invitarnos a participar en un **laboratorio de experiencias**, nos están introduciendo en un espacio de investigación, de búsqueda de conocimiento, de implicación personal donde cada cual ocupamos nuestro propio lugar, que nadie puede arrebatárnoslo, porque sólo yo, sólo tú podemos aportar al mundo desde nuestra singularidad, eso que el mundo necesita y espera. Con palabras de las filósofas de Diótima podríamos decir, *traer al mundo el mundo*¹. Nuestro estar hoy aquí no es una mera llamada a escuchar lo que alguien expone, ni a repetir o copiar lo que otras y otros han hecho. No. Nuestra presencia es un reto a ponernos en juego, a interrogarnos y plantear hipótesis y preguntas con las cuales, dejándonos dar, logremos aportar al mundo de la educación de nuestro presente eso que todavía está por llegar.

Entrar en este laboratorio de experiencias, en concreto **el laboratorio de la experiencia de Madrid: Gandalf y CEA Vallecas**, es activar los mecanismos necesarios para elaborar el saber adquirido por las experiencias vividas en Gandalf y CEA, mientras nos narran su práctica educativa con mujeres y hombres adultos que enseñan y aprenden desde hace varios años en Vallecas, un barrio conocido por haberse mantenido en pie aun en las circunstancias más difíciles de nuestra reciente historia. Barrio obrero decíamos antes, barrio de inmigración interna donde se asentaron, plantaron su casa y comenzaron a vivir muchas familias venidas de Andalucía, de Extremadura y de Castilla la Mancha. Un barrio

en el que yo me estrené, enseñando a niñas y niños de 7 y 8 años en la escuela pública, en el Colegio Concha Espina. Para mí este fue mi primer laboratorio de experiencias en los años 70, con la ley que implantó la EGB (Educación General Básica). Aunque antes había trabajado en la enseñanza privada dando clases de historia de España a alumnas de COU, fue aquí donde descubrí la educación. Yo quería ser maestra en la escuela pública, porque la educación me parecía la mejor manera de hacer la revolución social y pude elegir el lugar de mi laboratorio en Vallecas. Allí me encontré ante 32 niños y niñas de 7 y 8 años, con los que no sabía muy bien qué tenía que hacer para que llegaran a ser los líderes de la sociedad futura, porque ese era mi deseo y además pensaba que me encontraba preparada para ello y que estaba en el lugar y en el momento apropiados.

Allí descubrí que aprender no dependía sólo de mis explicaciones ni del trabajo de cada alumno y alumna; y se me impuso una evidencia casi inexplicable para mí, una diferencia con la que yo no contaba en la realidad: comprendí que cada niña y cada niño eran diferentes en sus capacidades para razonar, para escribir, para leer, para hablar, para relacionarse y hasta para moverse dentro de la clase². En ese momento sentí un escalofrío porque algo se hundía en mis esquemas mentales, en los que la realidad, por muy simple que parezca, estaba hecha de seres iguales en inteligencia, aunque algo distintos en intereses y en hábitos de trabajo y muy diferentes en las oportunidades sociales. La realidad hizo que me descentrara, soltando andamiaje educativo –objetivos, contenidos, teorías pedagógicas, técnicas de trabajo- para poner el centro en la relación con mis alumnas y alumnos y con algunas compañeras y compañeros con quienes aún mantengo una profunda amistad. Tengo ya una larga y rica experiencia como profesora de Educación Secundaria y la política para mí sigue siendo la educación, pero me he desplazado desde la revolución social hacía el núcleo divino y humano de la relación educativa. Me interesa sobre todo la relación con mis alumnas y alumnos porque he descubierto que es ahí donde se hace educación.

Volviendo a nuestro laboratorio de experiencias donde debemos investigar sobre qué y cómo educar y enseñar hoy, cuando ya ha transcurrido el primer lustro del siglo XXI y del nuevo milenio, cuando nuestras alumnas y alumnos disponen de toda clase de medios tecnológicos e informáticos, yo me cuestiono sobre qué es lo imprescindible en la relación educativa. ¿Dónde está la clave de la medición educativa que cada maestra o maestro tenemos que poner en práctica hoy? ¿Qué cambios se han producido que todavía no somos capaces de ver, ni de nombrar, ni de dar la respuesta adecuada?

Ha acaecido una nueva civilización que comenzó con el triunfo pacífico de la revolución de las mujeres del último tercio del siglo XX. Una revolución sin sangre, casi silenciosa, pero la única revolución que ha triunfado en un siglo tan manchado de sangre, con tantas guerras y tantas muertes como ha sido el siglo XX. Este ha sido un hecho que, como los grandes acontecimientos, no hacen ruido al nacer pero luego lo llenan todo de sí. Sin embargo, para apreciar los signos de este cambio de civilización y ver sus efectos, hay que cambiar la mirada, pues al quedarse vieja se sigue viendo carencias y miserias donde hay grandeza femenina. Así nos lo advertían en 1966 las Mujeres de la librería de Milán que se atrevieron a nombrar *El final del patriarcado*, diciendo que *ha ocurrido y no por casualidad* sino porque las mujeres hemos dejado de darle crédito. Ellas dicen:

*Una dificultad de los tiempos de cambio es la mirada. La mirada se queda vieja y, al no encontrar las formas a las que estaba acostumbrada, ve principalmente fragmentación, desorden y desastres. No ve que la realidad está encontrando formas nuevas y que ya están en circulación respuestas válidas.*³

Cuatro años más tarde, a comienzos del milenio la historiadora M^a Milagros Rivera Garretas escribió: *Poner en juego en política el orden simbólico de la madre es un cambio de civilización. Lo es -sigue diciendo- porque cuando se logra, el mundo se ve, se oye y se vive de otra manera: pierden sentido el nihilismo, el individualismo y el progresismo, y se abre sitio al conservar al lado del transformar, al escuchar al lado del proponer, al dejarse dar al lado del dar activo*⁴.

Y en su libro *La diferencia sexual en la historia*, editado en 2005 por la Universidad de Valencia, ella explica que *Política es todo lo que la gente hacemos en relación para evitar la violencia*⁵. Precisamente, en el acto de presentación de este libro, organizado por la Fundación Entredós en el Círculo de Bellas Artes de Madrid, Tania Rodríguez Manglano dijo: *Luce Irigaray afirmó que “la diferencia sexual representa uno de los problemas o el problema en el que ha de pensar nuestra época. Según Heidegger⁶, cada época tiene una cosa en la que pensar. Una solamente. Probablemente, la diferencia sexual es la de nuestro tiempo”*⁷

Quienes reconocemos el origen materno y la autoridad femenina sabemos que la educación es política y que nuestro oficio no es un ejercicio de poder, ni de control social, es una relación política con otras y otros que nos reconocen ese más para “dar vida a su deseo de existencia y de intervención concreta en el mundo”⁸ El orden materno no es excluyente sino amoroso y relacional, capaz de transformar los lugares en círculos de atención, de escucha, de intercambio de palabra, de búsqueda de sentido y de convertir los tiempos, tan

insensatamente fragmentados, en relatos de historias comunes en las que cada cual podamos reconocernos con nuestro ser y estar en la escuela.

Ya existen muchos libros, como los que acabo de citar, que pertenecen a la nueva civilización porque están escritos desde el reconocimiento de la autoridad de la madre. Y aunque reconocer la autoridad de la madre, pueda pareceros que no es un cambio tan importante, porque como dicen mis alumnos “es natural”, porque es cierto que es una evidencia que mujeres y hombres nacemos de una madre que ha hecho disponible su cuerpo durante nueve meses para acoger la nueva vida de la criatura que alumbrará y a quien enseñará a hablar, (la lengua materna se llama universalmente) para que sea viable en el mundo. Sin embargo, esta evidencia no es reconocida ni es significativa en lo que enseñamos ni en lo que aprendemos, aunque sepamos que aprender a hablar es el primer aprendizaje que después posibilitará todos los demás. En el saber académico, en la enseñanza llamada reglada, en nuestras aulas y en los libros de texto la madre ha estado ausente hasta ahora. No tiene autoridad. Yo misma he crecido en la cultura académica sintiendo que tenía que hacerlo a pesar de mi madre, y que tenía que alejarme de ella si quería crecer y tener éxito social. Gracias al movimiento de mujeres y sobre todo al libro de la filósofa contemporánea Luisa Muraro, titulado “El orden simbólico de la madre”⁹, recuperé mi ser mujer, amé la vocación que he sentido siempre por la educación y experimenté el placer de saber y de educar. Y ya desde entonces tengo siempre presente que si quiero enseñar con sentido tengo que acudir al origen y pararme a pensar cómo lo haría mi madre. Porque la nueva civilización es la del orden simbólico de la madre -otros filósofos la han llamado la del cuidado y otras la de la autoridad femenina- una revolución que ha hecho un cambio de paradigma en la política y en la educación. Donde en vez de ver carencias tendremos que aprender a escuchar y saber leer deseos.

Cuando yo he visitado los centros Gandalf y CEA de Vallecas con el fin de estar aquí con un cierto conocimiento, como ya estoy acostumbrada a mirar desde la diferencia sexual, he descubierto desde el primer momento que estaban educando teniendo en cuenta a la obra de madre, es decir que estaban formando a chicos y chicas en la nueva civilización que ellas y ellos continuarán “trayendo al mundo el mundo” que su presente reclama. Pero, a mi entender, falta el paso importante de toma de conciencia de lo que ya es. Hace falta reconocerlo y hacerlo político. Porque si lo dejamos en lo natural, en lo normal, sin dar el significado que tiene y ha tenido la presencia femenina en el mundo para seguir creando la vida y sosteniendo la civilización, algo importante estamos restando a nuestro presente.

Mi propuesta de trabajo de investigación en este laboratorio es precisamente ésta: Descubrir en el relato de la experiencia de Gandalf y CEA Vallecas cómo están poniendo en práctica una educación que continua la obra de la madre, es decir, que

- reconoce a la madre como primera maestra y
- la relación educativa es de autoridad, no de poder,
- de escucha y acogida de lo nuevo que trae cada criatura que viene al mundo,
- en resumen, *que en vez de ver carencias sabe leer deseos*¹⁰.

Madrid 22 de abril de 2006

¹¹ **Diótima:** *Traer al mundo el mundo. Objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual.* Presentación y traducción de María-Milagros Rivera Garretas. Barcelona, Icaria, 1996.

“El título del libro, *Traer al mundo el mundo*, –se lee en la presentación de la traducción castellana- sugiere un orden a punto de ser dado a luz desde la necesidad en el presente de separar del caos la experiencia femenina”.

² Ana Mañeru Méndez: “M^a Milagros Montoya Ramos. Decir la verdad en el aula” en *Treinta retratos de maestras. De la segunda república hasta nuestro días*, Madrid, Cuadernos de Pedagogía y CISSPRAXIS, 2005

³ Librería de mujeres de Milán: *El final del Patriarcado (Ha ocurrido y no por casualidad) Sottosopra rosso (enero 1996).* Traducción de María-Milagros Rivera Garretas, Barcelona, Pròleg, 1996, p.44.

⁴ María-Milagros Rivera: *Mujeres en relación. Feminismo 1970-2000*, Barcelona, Icaria, 2001, p 16

⁵ María-Milagros Rivera Garretas: *La diferencia sexual en la historia*, Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2005. p. 163.

⁶ Luce Irigaray, *Etica della differenza sessuale*, Milano, Feltrinelli, 1985, p.11. Citado en Wanda Tommasi, *Filósofos y Mujeres*, Madrid, Narcea, 2002, p.13.

⁷ El texto completo de la intervención de tania Rodríguez Manglano y de otras intervenciones se puede encontrar en la página web del Centro Duoda de la Universidad de Barcelona: www.ub.es/duoda.

⁸ Librería de Mujeres de Milán: *No creas tener derechos. La generación de la libertad femnina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres.* Traducción de Cinta Montagut Sancho, Madrid, horas y HORAS, 2^a ed. 2004.

⁹ Luisa Muraro, *El orden simbólico de la madre*, Madrid, horas y HORAS, 1994

¹⁰ Anna María Pissi “Donde la sociedad ve carencias yo leo deseos” en Sofías, *Escuela y Educación ¿hacia dónde va la libertad femenina?*.Madrid, horas y HORAS, 2002

Exprimir-se, ser escutado, engajar-se: pensamento de Paulo Freire nas práticas educativas não formais de jovens em Salvador-Bahia

Denise Helena Pereira Laranjeira¹

Introdução

Este artigo visa identificar a matriz freireana na análise dos resultados das experiências de Educação Não-Formal (ENF) vivenciada por jovens do Bairro de Plataforma – subúrbio ferroviário da cidade de Salvador – observadas na Associação de Moradores “Chico Mendes”. Na concepção aqui adotada a ENF se refere às atividades pedagógicas estruturadas e desenvolvidas nos meios não-escolares, de maneira a favorecer a participação na coletividade.

A opção pelo subúrbio ferroviário de um grande centro urbano está diretamente apoiada nos estudos segundo os quais é especialmente nesses cenários que mais se evidencia a ausência do Estado no campo das políticas públicas, e onde se concentra a população jovem desfavorecida econômica, social e culturalmente, e em consequência, suscetível à situação de risco social.

O desemprego estrutural e o aumento do emprego informal entre outros vieram afetar dramaticamente a juventude, sobretudo aquelas dos setores mais empobrecidos da sociedade. Embora a educação seja um fator estratégico na inserção sócio-profissional, tanto nos países ricos quanto pobres (DELORS, 1996) permanecem acentuadas desigualdades na formação dos jovens (FREIRE, 2002). Nesse contexto foi possível observar a presença de práticas educativas que pretendem ser emancipatórias, objetivam a inclusão social, cujos princípios não estão descolados da pedagogia do oprimido (FREIRE, 1988).

Dois objetivos orientaram este trabalho: mostrar o significado do “ser jovem” para esses sujeitos, no bairro de Plataforma e analisar suas representações sobre a educação não-formal (ENF) como meio de inserção sócio-profissional.

¹ Professora Adjunta de Sociologia da Educação na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)-Bahia. Doutora em Educação pela Université de Sherbrooke – Québec – Canadá.

Foram sujeitos dessa investigação dez jovens (quatro homens e seis mulheres), na maioria negros, entre 17 e 26 anos de idade, que freqüentavam as oficinas de teatro, de eletricidade e o Programa Agente Jovem². Um membro da diretoria, uma professora de teatro e um padre da paróquia local também participaram da pesquisa.

Entre os jovens, os temas abordados versaram sobre a motivação, a aprendizagem, a experiência escolar, os impactos pessoais e sociais das experiências na educação não-formal e os projetos futuros. A inclusão de outros participantes — lideranças comunitárias e educadores —, acrescentou informações sobre a realidade cotidiana dos jovens do ponto de vista da família, da escola, das oficinas e do trabalho.

Vale ressaltar que os princípios de Freire como abordaremos a seguir estão subjacentes nas práticas pedagógicas observadas, sobretudo na oficina de teatro. Mesmo que o educador não faça menção direta ao pensador, sua filosofia emancipatória emerge na relação dos sujeitos envolvidos. O acolhimento, a escuta respeitosa, o questionamento sobre a realidade, o diálogo horizontal entre outros permeiam a prática educativa na oficina.

A educação não formal no pensamento de Paulo Freire

Para Freire (2002), a educação é um ato político e um ato de construção da cidadania nas sociedades divididas em classes nas quais predominam a exclusão social. De um lado o autor faz uma crítica à escola formal, e de outro, ele propõe as bases de uma nova educação, cuja filosofia contribuiu para uma pedagogia crítica com repercussão não apenas na América Latina, mas no mundo. Assim, compreendo o pensamento e a produção teórico-metodológica

² A oficina de teatro denominada Espaço Livre de Teatro que tem o apoio de uma Ong austríaca, nasce de um programa de extensão da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Sua filosofia tem vínculos com o Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Essa oficina tem por objetivo formar jovens no domínio das artes cênicas, formar multiplicadores nos projetos de arte e educação nos bairros populares, despertar a consciência crítica e a valorização da história local. A oficina de eletricidade é ofertada pela paróquia local em convênio com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; tem por objetivo oferecer uma formação profissional e transmitir idéias / práticas de cidadania. E por fim, o programa federal Agente Jovem, reúne jovens “em situação de risco social”, cujas famílias devem comprovar estado de pobreza. Os jovens recebem uma bolsa de estudo. Entre seus objetivos estão a preparação dos jovens para o mercado de trabalho e a sua inserção nas atividades sociais de sua comunidade.

de Paulo Freire como um marco fundador na educação e na sociedade brasileira. O método revolucionário de alfabetização que leva seu nome materializou tal concepção inovadora no campo da educação.

A educação formal baseada na pedagogia tradicional, centrada na memorização mecânica e na passividade do educando, concebida por Freire como “educação bancária”, destitui os sujeitos de sua humanidade, desejo e liberdade tornando-os objeto. O educando para Freire (*apud* PEREIRA, 1993) naquele contexto “é um sujeito oprimido e marginalizado pelas forças sociais, que vive sob a mística mágica do senso comum, mas que tem amplas possibilidades de realização” (p. 77).

Na pedagogia crítica, a atividade educativa tem o sentido de “ação cultural” para a “conscientização” e transformação social (FREIRE, 2002, p. 109). Nessa concepção o saber deve passar por um processo dialógico possível nas relações horizontais. Na interpretação de Pereira (1993), analisando, a relação educador e educando, no ponto de vista freireano, a intersubjetividade é elemento chave na comunicação humana. O processo de conhecimento abarca a dimensão *dialógica*, compreendida enquanto comunicação entre sujeitos pensantes mediados pelo objeto pensado por meio de signos lingüísticos (p. 77).

O educador é um colaborador, dialoga com os sujeitos a partir de situações concretas e no contexto cultural dos participantes. O espaço de construção do conhecimento destinado aos setores subalternos da sociedade está ancorado no cotidiano e responde às necessidades dos indivíduos e coletividade. Para Torres (1990), esta abordagem encoraja a criação de formas alternativas de educação, não acadêmicas, independentes do Estado e inseridas no coração da sociedade civil. Na perspectiva dos autores consultados, os contextos político e socioeconômico têm centralidade, bem como os códigos culturais que participam do processo de construção do saber, cuja finalidade principal é a transformação da sociedade para torná-la mais justa e igualitária (FREIRE, 2002).

O contexto espacial e sócio econômico dos jovens entrevistados

De acordo com Pochmann (2005), no Brasil, aproximadamente 49% do desemprego correspondem à faixa etária de 15 a 24 anos, totalizando 3,3 milhões de jovens desempregados. Segundo a Pesquisa Emprego e Desemprego, na Região Metropolitana de Salvador (RMS), no mês de maio de 2005, a população na faixa etária entre 18 e 24 anos desempregada, correspondia a 38,9%. No mesmo período, 89,9% dos desempregados eram constituídos de negros e 10,1% de brancos (SEI, 2005).

O subúrbio ferroviário de Salvador, particularmente o bairro de Plataforma é marcado pelos contrastes entre a beleza geográfica e a típica pobreza estigmatizante dos bairros “periféricos”, bem como por uma rede de organismos de cunho associativo e/ou comunitário que emergiram em alguns casos no período de ascensão dos movimentos sociais, foi o *locus* escolhido para o trabalho de campo.

Esse bairro, um dos mais antigos de Salvador, situa-se à beira do Oceano Atlântico. Constituiu-se como Vila Operária na segunda metade do século XIX, a partir da inauguração da via férrea e instalação de uma fábrica de produtos têxteis, hoje desativada e em ruínas.

Os anos 1980, conforme Espinheira (2004) marcam mais fortemente a concentração de uma população pobre que vai ocupando os espaços por meio de ocupações ou pelos programas habitacionais governamentais. A precariedade das condições de moradia, de saúde, de educação, de lazer, de cultura e de trabalho acentuou tanto o empobrecimento quanto o agravamento da violência, sobretudo entre os jovens. No bairro de Plataforma, as ocupações predominantes espelham a precariedade do emprego tanto pela sua ausência quanto pelo seu caráter informal. A pesca artesanal, o trabalho doméstico, o pequeno comércio de rua, entre outras ocupações se apresentam como alternativas de sobrevivência para homens e mulheres.

As lacunas do ensino regular e profissional, associadas a tantas outras no plano dos direitos sociais e políticos, no âmbito nacional e local (Salvador), impulsionaram intervenções educativas não-formais em diferentes espaços paralelos à escola (GOHN, 1999).

Em Plataforma focalizou-se o trabalho desenvolvido pela Associação de Moradores “Chico Mendes” (nome fictício), pioneira na oferta de cursos de iniciação profissional no bairro e referência entre os moradores enquanto rede de apoio para a população trabalhadora, frente a ineficiência do Estado. Iniciativas solidárias como essa num território tão demarcado pelo alheamento da população dos benefícios materiais e culturais de uma metrópole, reafirma a atualidade do pensamento de Freire diante da permanência da exclusão desses jovens.

O “saber ser”, o fazer e o engajamento: caminhos possíveis para a inclusão social

Como campo de estudo e pesquisa, a interface dos temas juventude, etnia e experiências não-escolares ainda merece ser explorada. No campo metodológico, o aspecto qualitativo norteou a realização de entrevistas de média e longa duração bem como registros feitos num diário de bordo. Esses dados foram organizados a partir de alguns temas chaves entre eles, destacamos aqueles pertinentes para esse artigo: o desenvolvimento pessoal e a contribuição da experiência na ENF para a comunidade local, o desenvolvimento profissional, a identificação do jovem com a oficina e as relações interpessoais; a relação dos jovens entre eles, as relações positivas/colaborativas entre a educação não formal e formal, as dificuldades encontradas; as singularidades das trajetórias e a projeção de futuro que fazem os participantes.

Todos os depoimentos³ dos jovens destacam o papel da ENF no seu desenvolvimento pessoal, interferindo positivamente em sua sociabilidade. O “saber ser”, expressão empregada

³ Por motivos éticos, os participantes são designados por nomes fictícios.

por um dos jovens quando da avaliação de sua vivência nas oficinas, contempla um dos principais temas deste estudo. Nas palavras de Narciso (26 anos):

O teatro serve para valorizar a si mesmo [...] No momento da cena você se sente seguro, dono da situação, é o seu próprio mestre. Por um instante você é uma estrela [...]. Também isso acontece no dia-a-dia. [...] Eu sou alguém, tenho meu espaço [...].

Segundo Moema (20 anos): *“Cada vez mais eu compreendo melhor as coisas, o cotidiano. Eu desenvolvi, nesta experiência, o escutar o outro, e agora compreendo melhor o que uma pessoa me diz [...]”*.

As falas desses jovens mostram que se percebem como atores, ocupam um lugar no grupo. É aí que se encontra a idéia de engajamento, produzido pela aprendizagem *dialógica* e pela *ação*. A relação pedagógica como observou Freire, vai além do espaço tradicional – escola, professor e aluno – e quando permeada pela confiança e respeito resultam em processos de mudança e transformação dos sujeitos envolvidos (FREIRE, 1988, 2002).

A escola pública, como observou a maioria dos participantes, não é democrática porque os discrimina, não os motiva ou até mesmo não lhes permite aprender. Pagu afirma que a escola “tenta passar uma imagem democrática” e que inexistente “igualdade”. O acesso à educação formal não traduz para o conjunto dos jovens, a inserção social e profissional. Ao contrário acaba por reafirmar a segmentação sociocultural e profissional (ESPINHEIRA, 2004). Por outro lado, pela ENF despertam o gosto pela história, pela resolução de problemas no grupo e passaram a ser valorizados pelo seu novo saber. Sob o ponto de vista de uma das animatrizes, eles se tornaram “agentes culturais” na escola.

Os depoimentos de uma das animatrizes responsável pelo grupo de teatro, vão ao encontro da perspectiva pedagógica freireana. Dione salienta a importância do estímulo, da autonomia e da autoconfiança: *“Todo dia eu digo a eles, a formação é para conquistar a independência, compreendem guerreiros? Eu não sou mãe, não sou professora, aqui é uma formação para guerreiros!”*.

Os jovens na oficina parecem ter a liberdade de expor suas opiniões, ao passo que na escola, devem segundo alguns depoimentos, ouvir passivamente o que o professor tem a dizer. A animatriz faz a seguinte observação sobre o erro e/ou a dúvida: “*a dúvida é o primeiro passo em direção à verdade [...] sem ela você não tenta [...] errar lá [na oficina] é um prazer [...]*”. Diante dessa prática pedagógica não formal identifiquei mais uma vez os ideais freireanos.

Fernandes e Viola (2005) notam semelhanças no pensamento de Freire e Gramsci, lembram que para ambos pensadores, a autonomia é “possibilidade pedagógica de atuar na sociedade como forma de superar as concepções dominantes” como forma de construção do conhecimento não como reprodução, mas como possibilidade de atuação crítica para superação do senso comum (este não é um conhecimento inferior) ou do pensamento ingênuo. E é pela dúvida que podemos ser criativos e autônomos, ao buscarmos respostas para os problemas que emergem da realidade. Nesse espírito, respeito e autonomia são “imperativos éticos” na relação de aprendizagem.

Os princípios de autonomia e responsabilidade são inerentes à inserção do jovem no mundo adulto ou condição para a ultrapassagem da minoridade (BOURDON, 2001). Ele se constitui enquanto sujeito de direitos de pertencimento à cidade, portador de subjetividade, necessidades e desejos que lhe são próprios.

Segundo o depoimento da animatriz Dione:

Os jovens devem aprender a pensar [...] no grupo eu procuro praticar o exercício do ensinamento, eu estou lá para provocar [...] à medida que você aprende você pode **transformar e descobrir a maneira de tornar possível as coisas que você deseja [...]** eles questionam tudo e não aceitam mais em silêncio. (Meu grifo)

Na fala dessa educadora ficaram registrados preceitos caros a Freire: a autonomia do pensamento, o espaço problematizador, o ser sujeito e não objeto, a idéia de transgressão. O apoio emocional exercido entre eles próprios e os animadores permitiu-lhes criar uma rede

solidária presente nas relações interpessoais e de aprendizagem. O elo integrador com o outro e com o meio significou para eles a possibilidade de sair da invisibilidade, ser reconhecido, enfim, a criação de novas sociabilidades em bases mais coesas.

Contrariamente ao que se passa na experiência escolar, a maioria dos jovens mostrou interesse e sua implicação nas atividades. Conforme certos depoimentos, na escola se sentem “obrigados a aprender”, enquanto a vivência na oficina é associada aos estados de “sedução” e de “prazer”. A aprendizagem motiva, porque possui uma significação para o jovem, e integra-se à vida cotidiana, favorecendo a confiança em si e a esperança. Não por outro motivo, jovens que freqüentam a oficina de teatro, pareceram em sua maior parte ter certo “poder de implicação”, intervindo na experiência vivida na oficina, como também em outros espaços.

Apesar de seus limites (descontinuidades dos programas, problemas de ordem financeira, entre outros), estas formas alternativas de inserção, associadas ao campo artístico, cultural, além do trabalho voluntário, sensibilizam a juventude e favorecem a construção de elos identitários e as (re) definições das identidades juvenis (ROULLEAU-BERGER, 1993).

Conclusão

Observou-se como diferencial demarcador entre a escola pública e a ENF as práticas e interações estabelecidas nas oficinas. A oficina de teatro manifestou uma força “catalizadora” no espaço comunitário. As múltiplas formas de linguagem no campo artístico e cultural despertam a curiosidade dos jovens. Sua singularidade não se limita à integração dos jovens no mundo sensível e corporal da arte, mas antes de tudo nos elos de natureza pedagógica e política que favorecem o desenvolvimento de uma ação reflexiva sobre si e seu entorno. É por meio das atividades artísticas que (re) integram-se consigo próprios e com o outro.

Do ponto de vista da educação profissional, os jovens da oficina de eletricidade têm um tipo de formação diferenciado, vez que, na aprendizagem pelo agir, eles podem ter acesso

a um conhecimento técnico e científico compatível com certas exigências do mercado de trabalho.

Nesse sentido, os programas ligados ao governo federal, a exemplo do Agente Jovem, mesmo portando ganhos de ordem material por meio de uma bolsa de estudo e contribuindo para a elevação da auto-estima do público alvo, adotam, entretanto, uma perspectiva mais compensatória que crítica. Ainda quanto aos programas federais, deve-se destacar a falta de uma formação profissional mais específica e práticas de aprendizagem sistematizadas que permitiriam desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Consta-se que tais ações não seriam suficientes para preencher as condições de “plena integração” social (CASTEL, 1999), vez que restam as lacunas das políticas públicas eficazes e capazes de contribuir para a superação do estado de vulnerabilidade do jovem.

É nesse contexto de incerteza concernente à inserção pelo trabalho e de fragilidade na formação identitária do jovem por instituições como a família e a escola, que as experiências da ENF parecem representar uma alternativa de inclusão social para a maior parte dos jovens.

Por fim, este “novo” tipo de inclusão, bem que intermitente e pouco visível é parte importante desta realidade e não poucas vezes se constitui na única opção de pertencimento encontrada pelos jovens. Uma possibilidade, portanto, de projetar “algum” futuro.

Na representação dos jovens a relação de aprendizagem é mediada pelo diálogo, num clima de confiança, de esperança e de amor, isto é, sentimentos necessários, segundo Freire, para a concretização da ação educativa. Com efeito, o processo formativo é um ato político e pressupõe sujeitos participativos, cujas ações, levam às transformações de si mesmo e de seu meio (FREIRE, 2002), um ideal ainda distante da educação formal pública no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BOURDON, S. Les jeunes de l'école à l'emploi: l'hiperactivité comme adaptation à la précarité au Québec. In: ROULLEAU-BERGER, L.; GAUTHIER, M. (Dir). *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord*. Paris: Edition de l'Aube, 2001. p. 73-85.
- CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- DELORS, J. (Org). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madri: Santillana Ediciones UNESCO, 1996.
- ESPINHEIRA, G. (Coord.). *Sociabilidade e violência: criminalidade no cotidiano de vida dos moradores do Subúrbio Ferroviário de Salvador*. Salvador: Ministério Público do Estado da Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2004.
- FERNANDES, C. M., VIOLA, S. E. *Autonomia e Conhecimento: aproximações possíveis entre Gramsci e Paulo Freire*. Disponível em: <<http://www.ufsm.br>>. Acesso em: 25 mai. 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1988.
_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GOHN, M.G. *Educação não formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PEREIRA, V. L. *Pensamento Pedagógico: efeitos multiplicadores das recentes concepções pedagógicas brasileiras na formação universitária do educador*. Tese (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1993.
- POCHMANN, M. Desemprego é a grande ameaça ao jovem entre 15 e 24 anos. Disponível em: <<http://www.educacionalcom.br>>. Acesso em: 02 ago. 2005.
- ROULLEAU-BERGER, L. *La Ville Intervalle. Jeunes entre centre et banlieu*. Paris: Meridien Klincksieck, 1993.
- SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Pesquisa emprego e desemprego (PED). Disponível em <<http://www.sei.ba.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2005.
- SILVA, N.V.S. *Jovens brasileiros: o conflito entre o estudo e trabalho e crise de desemprego*. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- TORRES, C.A. *The politics of non-formal education in Latin America*. New York: Praeger Publishers, 1990.

MAPAS VIRTUAIS Y EL IMAGINARIO COLETIVO

Margareth de Fátima Maciel

Universidad Estadual del Centro Oeste – UNICENTRO

Guarapuava – Paraná - Brasil

Introducción

Haciendo mapas y, neles trazando planos, sugerido metas, buscando alternativas entre otras acciones, es que avanzamos en lo conocimiento acerca del mundo, las personas y nos mismos. Esta reflexión acerca de los mapas que vimos edificando al longo de la historia y los caminos que, neles, ya discurrimos, comprobám la necesidad de repensarse por cuais caminos hoy, debemos caminar para mejorar la nuestra convivencia en el planeta.

La influencia tecnológica y las consecuencias de la su utilización en la sociedad y en la escuela registran un presente permeado de contradicciones y, recorro à la historia para ampliar aspectos da vida humana que auxilian a comprender el desenvolvimiento tecnológico en detrimento del desenvolvimiento humano. La discusión en torno de las teorías que fundamentan este estudio y que están relacionadas à formación del profesorado y al proceso enseñanza y aprendizaje representan un poco de la práctica docente desenvuelta en las escuelas que vienen reforzando el conceptos mas remotos de la técnica y que caracterizan una ideología de poder cada vez mas dominante. Ese proceso dá origen a una dicotomía existente até nuestros días. Mi reflexione, pasa pela necesidad de superación desta dicotomía, especialmente entre razón/emoción, lógica/intuición, cuerpo/mente, pensar/sentir e vivir/convivir. Para eso, procuro explicar como se originou tal dicotomía y como viene sendo ampliada en la sociedad y en la escuela através de los tiempos.

Consideraciones acerca de la técnica y la trascendencia

Había un tiempo en que hombres y mujeres vivían en un mundo donde tenían como referencias solamente los elementos naturales de los cuales eran parte. Hombres y mujeres no distinguíanse de estos elementos.

El surgimiento del fuego y otras técnicas, fueron los aspectos que más modificaron el modo de la humanidad relacionarse con el mundo, seguido de una evolución de su conciencia. Comenzaron a usar, además de la intuición, deducciones que permitían prever el tiempo y, con esos conocimientos más primitivos tornaban conocida la mejor época para el cultivo. Aprenderán a contar los días y las noches y con eso derivaron una base para el que llamamos de calendario.

Pero la técnica pasó a ser un signo de contradicción entre los hombres y las mujeres a partir del momento en que fue relacionada con el poder trascendental. “Todas las descubiertas técnicas eran vistas como presentes de dios y, por tanto, agricultores, pastores, cocineros eran, de una forma o de otra, sacerdotes o mágicos y sus saberes eran sagrados y secretos – sólo transmissibles a los escogidos por élle.”(VARGAS, 1985, p.14)

A partir de entonces, los hombres comenzaron a luchar entre sí por el espacio donde la vida fuese preservada con harta utilizando técnicas para explorar los recursos naturales.

La relación con el mundo natural pasó a ser de dominación, en que hombres y mujeres también fueron subordinados al poder trascendental que fue transferido para la técnica, configurando una dualidad entre espíritu y materia, entre hombre y naturaleza.

Mucho se hizo desde entonces. El mundo griego pasó del saber sagrado al saber humano, acrecentando un saber adquirido por los “*ojos del espíritu*”. El pensamiento humano, por mucho tiempo, fue guiado por la filosofía de líderes religiosos, hasta llegar al punto en que los científicos comenzaron a cuestionarla y estudiar el mundo construyendo

una nueva visión de la realidad. El mejoramiento de algunas técnicas levo nos a descubrir otras formas de vida y de viver mas complexas. Esas descubiertas modificaran nuestras concepciones del mundo y del espacio y, muchas de ellas, continúan influenciando nuestros comportamientos y actitudes cotidianos.

Hoy, la ciencia aliada à técnica, reforja os mecanismos de mudanza que interferem directamente en la nuestra vida, principalmente a través da tecnología, que se afirmo como actividad humana no inicio del sécalo XX.

O avanzó da tecnología proporciono a construcción del ordenador, criando um sistema de redes de teleinfocomunicação, aproximando las personas de diferentes regiones del planeta, permitiendo sua aplicación en diversas áreas no sentido de reverter procesos de destrucción, de contener doenças, de facilitar estudos de genética, biologia, física, etc., através de mundos virtuais cuja exploração se tornou um hábito para muitas personas em suas profissões. Por ejemplo:

Arquitectos utilizan a realidad virtual (RV) para testar proyectos de construcción, pilotos flutuam no espacio cibernético para aprender a voar sem decolarem, corretores voam por campos de dados financeiros para ajudar seus clientes a fazer os melhores investimentos, engenheiros e projetistas usam óculos e luvas para testar todos os tipos de projetos, desde aeronaves até carros e móveis, tecnólogos da área de entretenimento e artistas desejam aproveitar a RV para influenciar e aumentar os domínios ilusórios do cinema e teatro e para moldar o futuro do videogame e fliperama em termos pessoais e gerais, estúdios cinematográficos estão desenvolvendo filmes virtuais nos quais o público poderá interagir com os actores, etc. (JACOBSON, 1994, p.3-4)

No en tanto, esta misma tecnología tornou la humanidad muido frágil diante da realidad. O potencial de aniquilamiento da propia especie aumenta a través da amecha nuclear, o retorno de bacterias conocidas que resisten aos antibióticos existentes, o

desequilíbrio do ecossistema provocado pelos poluentes químicos, são alguns dos graves sintomas que marcam a ambivalência da tecnologia.

Diría MORIN (1996, p.89) “a ele bacao dos níveis de vida pode estar ligada à degradação da cualidad da vida.”

Marcado pelas contradicciones, o final do siglo pasado apuntou una preocupación con la vida humana de manera alarmante, conforme estudios desenvueltos por ARENDT (1989), DREIFUSS (1996), MADURO (1994) y MASSETO (1999).

De un lado, vivemos un fuerte deseo de querer estar bien, de gozar del conforto y de tener alegrías como a conquista de un empleo; a compra de la casa propia; un hijo que nace; tener boa salude; a alegría de un reencuentro; a viaje soñada o un amor verdadero.

Todo iso constitui momentos que reencontram y reencantam o sentido de la vida. Son momentos necesarios para alimentar os motivos que nos levam a buscar una vida feliz y esa busca no se constitui apenas em sobrevenir, mas desfrutar de una vida plena y feliz.

A vida que buscamos y apreciamos es aquella que sentimos como a vida en abundancia, (...) vida a desfrutar sen destruir a posibilidad de usufruirla até a más avanzada edad (...), es aptidón para asumir criativamente el sufrimiento personal como dimensión intrínseca da propia vida. Es esfuerzo para superar el sufrimiento injusto y evitar o sufrimiento desnecesario. (MADURO, 1994, p. 31)

De otro lado, la busca irracional de la satisfacción deses deseos ten nos levado al estresse, à depressão y à infelicidade, à falta de diálogo, à insegurança y al medo. Tem nos levado tambien à discriminação, às doenças graves, à perda de pessoas queridas, al desemplego, à violência que invade nuestras casas, aos escândalos de corrupção. Enfim, a luta constante pelas condiciones mínimas de supervivencia costa un esfuerzo físico,

emocional y intelectual diario sin límites, traendo, na mayoría das veces, dolor y tristeza.

As realidad da vida no están proporcionando nin mesmo la esperanza de supervivencia. A cada día que pasa pérdidas son reforzadas pela incomprendibilidad.

Más de tres millones de personas morrem por año de doenças evitáveis como a tuberculosis, disenteria o malária. Nos países menos desenvueltos, más de 95 millones de niños menores de 15 anos trabajan para ayudar seus familiares, más de un millón de niños se viram obligadas a prostituir-se, cerca de un y medio millón fueram mortas en guerra, y perto de cinco millones están viviendo en campos de refugiados y similares. (DREIFUSS, 1996, p. 12-13)

Eses son algúns datos que muestran o cuánto a vida non está siendo cuidada, preservada y valorizada. A busca da supervivencia por la mayoría da población viene exigiendo un esfuerzo sobre-humano, gerando a mayor parte dos problemas existentes en la familia y, principalmente, en la escuela y en la sociedad. A falta de diálogo, o desentendimiento, o preconceito, acaban provocando a violencia, a insegurança y a impaciencia. Esas condiciones determinan nuestros comportamientos y actitud frente al colectivo que, por sua vez, emana das “interferências externas, que se limitam al mundo observable dos sentidos, gerando a crueldad y a agresividad.” (SCAPIN, ap. VIDOR, 1998, p. 136)

Individualmente, sofreímos o impacto de tensiones externas que provocam un desequilibrio desnecesario atingido os grupos sociais dos quais participamos, en que culturas, sentimientos y valores expelan el que somos y como estamos, como un todo, concebendo la vida, os demas seres y el universo.

Toda esa tensión que vivimos diariamente pasa a existir como un sinal da necesidad de retomarnos algunas concepciones que se pasaram al longo de nuestra

historia y repensarnos alternativas de vivir en sociedad. Ese confito non ocurre solamente no ámbito individual, mas también social y en todos os niveis. Ha tensión “entre o global y el local, entre el universal y el singular, entre tradición y modernidad, soluciones a curto plazo y a longo plazo, tensión entre competición necesaria y a igualdad de oportunidades, entre el desenvolvimiento dos conocimientos y las capacidad de asimilación humana, entre el espiritual y material.”(MASSETO, 1999, p. 22-23).

Cresce a violência na família, em la escuela y en praticamente todos os lugares da sociedade, parece nom haber lugar para todos num mundo tão competitivo no cual a competición, às vezes, custa a propia vida.

Por otro lado, os fenômenos naturais vienen se manifestando irregularmente em várias regiones com a seca o inundación, provocadas pelo aquecimento global chamado “efeito estufa”. O avanzo da desertificação es otro fenómeno que poderá tornar áreas férteis do planeta em desertos. Há ainda o perico da contaminación radioactiva, da contaminación da agua y da poluição do aire.

As agresiones al medio ambiente, causadas por las queimadas y deforestación, por la emissão de gases poluentes das industrias y automóvil, por los depósitos de basura a cielo abierto, por lo descuido con o saneamiento básico, por la manipulación de substancias radioativas de forma irresponsable, componen un índice ameaçador à vida de todos os seres.

Muchas manchetes de diario retratam o descaso con a vida en todas as suas formas de manifestación. Parece que o modo de organización y relacionamiento que vimos adotando ao longo da historia colocou nuestra propia especie en risco de extinsón.

Segundo ARENDT (1989, p. 281), “o que nos ocorre en primeiro lugar, naturalmente, es o tremendo aumento de poder humano de destrucción, o facto de que somos capaces de destruir toda a vida orgánica da Terra y de que, algun día, provavelmente seremos capaces de destruir toda a Terra.”

Enfrente dese cuadro, parece que non há muchas soluciones. BOFF (1996, p. 25) colocou, “o nos salvamos todos dentro de un sistema de convivencia solidario, o pela indignación y por los levantes podemos hacer explodir a nave Terra.” LEVY (2000, p. 14) presentou duas alternativas semejantes, a primera es “a guerra, no importando cuál seja a su forma y a otra, a exaltación do individuo, o humano considerado como mayor valor.”

Pero, tiene manifestaciones de paz por todo el mundo. O crecimiento del tercero setor como as ONGs y otras entidades filantrópicas tienen sido una demostración de auxilio à solidariedad. Instituciones como a ONU (Organización de las Naciones Unidas), OMS(Organización Mundial de la Salude), Cruz Roja, as Institución Religiosas y de Enseñanza y ainda, as Pequeñas Asociaciones Comunitarias procuran contribuir para mejorar as condiciones de vida das personas.

Frente a eso, tiene alguna esperanza. O esfuerzo humano fue dedicado a conocer y transformar esa realidad buscando junto con as conquistas científicas e tecnológicas, disfrutar de una vida feliz. A procura desa vida feliz es que movilizou a humanidad, à reconstrucción y ordenación de toda experiencia vivida para orientar el camino a ser seguido, construyendo nuevos planos, roteros, guías, mapas que, muchas veces, eram peri gozos y violentos.

Esta es una das formas que encontramos para no nos perder no camino en dirección a nuevas descubrimiento. A elaboración de otros mapas constituí una manera personal de organización capaz de retornar à mayor das descubrimiento, el que há

dentro de cada uno de nosotros. Se fôssemos sós, bastaría, mas há o otro y os seres da natureza, esta descubrimiento es que se constitui no sentido da vida da espécie humana, onde a relación entre ambos determina el camino a ser trazado para una evolución colectiva o al contrario, que, segundo D'AMBRÓSIO (1999) consiste no fato de el hombre integral ser un ser en la busca solidaria de sobre vivencia y de trascendencia.

Mapas – un camino posible para la educación

Que otros mapas precisamos hoy descubrir para encontrar una mejor manera de romper con a dicotomía existente entre razón/emoción, lógica/intuición, cuerpo/mente, pensar/sentir y vivir/convivir?

Precisamos de mapas que nos ayudem a reaprender a nuestra condición humana encuanto parte del universo. Mapas para nos orientar cuánto al respeito a diversidad y al diferente. Mapas que nos mostrem caminos da fraternidad uns con os otros.

Sejam mapas mentais, sejam mapas colaborativos o mapas dedicados a una vida poética, al amor, al constante aprender, a admiración. Os mapas van se construindo a medida en que vamos desenvolvendo nuestra trajetória de vida, de posibilidad intelectuais, afetivas, sociais, intuitivas que sao propias da potencialidad humana y, que, en determinado momento de la história transferiu-se para la técnica rompendo a beleza de se descubrir a transcendencia humana. Os mapas sao resultado de algo que existe en essencia, está dentro de nosotros num constante vir a ser. Podemos dicer que sao mapas virtuais y perpassam

[...]la tecnología de lidar con el virtual. Encuánto hoy tiempos aceso a virtualidad através das construcciones visuais y de comunicaciones de nuestros ordenadores, el pasado possuía seus propios instrumentos para penetrar esta dimensión, a mídia era o texto o a palabra escrita. Os paseos al mundo virtual através dos textos es una das formas más impresionantes de transcender as limitaciones de nuestros sentidos y de nuestra mente. (CORAZZA, 2001,p.15)

O virtual es o espacio del imaginário, onde se intui e se constroe as possibilidade, podendo modificarlas, alterar percursos, refazer o trajeto cuándo há prejuízos no conocimiento de la realidad. Tenemos claro que “as posibilidad están sujetas a error y ilusiones múltiples y permanentes: aquellas oriundas do exterior cultural y social inibem a autonomía da mente y impedem a busca da verdad; aquellas vindas do interior, encerradas, as veces, no seno de nuestros mejores medios de conocimiento, hacen con que as mentes se equivoquem de si propias y acerca de si mismas.”(MORIN, 2000, P. 32)

Luego, los mapas virtuais están constantemente relacionados con a dinamica exterior y interior, se há serenidade, equilíbrio, bom senso ou, ao contrário, haverá tudo eso na composición del mapa que, cuándo compartilhado possibilita a analise, a crítica a troca de informaciones num sistema cooperativo de contato com nuevos mapas que sucessivamente estarán sendo reelaborados, reconstruídos, pois “a história continua, ella nunca pára: apenas muda de dirección y encuentra una nueva manera de ser inquietante.”(DREIFUSS, 1996, P.340)

Eses caminos trazados nos mapas tenerían sentido se estiverem voltados al continuo esfuerzo humano en restablecer a consciencia del valor da existencia de todos os seres e, así, reinstalar os principios fundamentáis de la vida.

Que escuela para hacer eso? Como el profesor debe ser y o que deberá hacer para participar en la construcción de nuevos mapas para a educación y para a sociedad?

As nuevas tecnologías que vienen transformando el modo y las relaciones de producción acaba por generar una verdadera revolución neste escenario que afeta, principalmente, a educación y la formación humana. Trata-se de una nueva postura, un nuevo mirar, una educación voltada para a importancia de las relaciones que comprende

el universo y los seres en la su transcendencia, bien como recuperar a transcendencia existente en nosotros y, que, un día, fue transferida a técnica. O profesor es el principal conductor de este proceso, pois, segundo SNYDERS (1993, p. 15)

Para progresar en la cultura, el alumno necesita del filtro de una personalidad; el acceso a satisfacción cultural escolar pasa por una persona que conoce a satisfacción cultural, sabe hacerla partilar y se esfuerza para vivir a clase de manera que ella ceja partilada. Un profesor que vive las ideas que enuncia; nele, por él las ideas son encarnadas – y es frecuentemente así que los alumnos comienzan a lévalas en consideración.

Nuevas formas de pensar, de obrar y de relacionarse comunicativamente son introducidas como hábitos rutineros en las escuelas. A utilización cada vez más frecuente de los medios electrónicos y de las tecnologías de comunicación audiovisuales transforma de manera radical las prácticas de lectura y de escritura de la actualidad. Eso nos lleva a reconocer la importancia de varias iniciativas que vienen surgiendo, movilizándolo a la sociedad para la urgente necesidad de modificar nuestra actitud y nuestra forma de pensar el mundo, la vida y a nosotros mismos. Aunque algunas de estas iniciativas vienen surgiendo a partir de segmentos mucho frágiles, o sea, formadas por una conciencia ingenua, son igualmente importantes para desencadenar un nuevo proceso.

A educación actual procura recuperar no al individuo o el encuentro con la su esencia como objetivo central y avanzar en la busca de su bien estar y felicidad en interacción armónica con el otro, los seres de la naturaleza y los productos de la cultura humana. Porén, si nuestra visión de mundo permanecer con un paradigma cartesiano, la tecnología podrá ser aún más nociva. Al contrario de eso, la tecnología podrá ser o una guía en la construcción de mapas que conduzcan al desenvolvimiento humano y sustentable, si nuestra visión de mundo, de seres conscientes, estiver comprometida con la vida del planeta.

Referências Bibliográficas

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Educación para la paz. In: **Revista Educación**. Puerto Alegre: SINEPE, jul-ago 2000. v. 4, n.21, p.18-22.

DREIFUSS, Rene Armand. **La época das perplexidad, mundialização, globalização e planetarização: nuevos desafios**. Petrópolis: Voces, 1996

HUTCHISON, David. **Educación ecológica: ideas acerca de la conciencia ambiental**. Puerto Alegre: ArtMed, 2000.

JACOBSON, Linda. **Realidad virtual en casa**. Trad. Sheila C. Pires. Río de Janeiro: Berckelely, 1994.

MADURO, Otto. **Mapas para a festa: reflexiones latino-americanas acerca de la crise y o conocimiento**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra-pátria**. 2.ed. Puerto Alegre: Sulina, 1995.

MORIN, Edgar. **Amor, poesía y sabedora**. 2.ed. Sao Paulo: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **Os siete haberes necesarios a educación do futuro**. 2.ed. Sao Paulo: Cortez, 2000.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridad**. Sao Paulo: Trion, 1999.

VARGAS, Milton. **Metodología de la pesquisa tecnológica**. Río de Janeiro: Globo, 1985.

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL: TECNOLOGÍA Y DIÁLOGO

Clara M. Chu

Associate Professor

UCLA Department of Information Studies

210 GSE&IS Building, Box 951520

Los Angeles, CA 90095-1520 (USA)

cchu@ucla.edu

José Rodolfo Hernández-Carrión

Professor T.U.

Department d'Economia Aplicada

Universidad de Valencia

Campus dels Tarongers, Avenida de los Naranjos s/n

E-46022 Valencia (SPAIN)

rodolfo.hernandez@uv.es

ABSTRACT

En este trabajo vamos a retomar a Freire incidiendo en la producción de conocimiento para la transformación social. Aunque se diga que en la era de la información las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) podrían democratizar nuestras sociedades, en la producción de conocimiento todavía se tiende a buscar/acudir a los expertos, y sigue siendo dominada por los que controlan las vías de distribución. Desde Freire aplicamos el concepto de "diálogo" a nuestro modelo de *la producción de conocimiento por el diálogo* dentro de un marco conceptual de "comunidades de aprendizaje por el diálogo" que permite la transformación social por la participación abierta y no jerárquica en la cual tanto estudiantes, docentes y comunidad pueden participar de manera cualificada/determinada y en ausencia de autoridad (antítesis de la educación bancaria). Presentamos adicionalmente ejemplos en el ciberespacio que ponen en práctica nuestro modelo.

KEYWORDS

Producción de conocimiento, revolución digital, transformación social, diálogo.

1. La importancia de la información y la *revolución digital*.

Para el británico Anthony Smith una cultura se desarrollaría a partir de sus herramientas, y las nuevas tecnologías serían extensiones de las antiguas. En su opinión, en el desarrollo de la prensa se habrían dado tres "revoluciones" o pasos fundamentales: la escritura alfabética, la imprenta y la introducción del ordenador para tratar la información¹. Nicholas Negroponte, de hecho, proponía utilizar la expresión "*Revolución Digital*" en un ámbito más general, y ello porque muchísimos tipos de información se

¹ Véase Anthony Smith (1980): *Goodbye Gutenberg: The newspaper revolution in the 1980's*, Oxford University Press, New York. Citado por VALBUENA (1997).

pueden expresar con grandísima facilidad como combinaciones de unos y ceros, lo que, además, permite una transmisión instantánea y ultrarrápida, contando también con alta capacidad de manipulación. La idea sería que estaríamos pasando *de un mundo de átomos a otro de bits*. Un ejemplo que él utilizaba era el del libro de una biblioteca, que podría estar siendo consultado únicamente y no simultáneamente, por ejemplo, por 52 personas durante un año; pero que podría, dentro del nuevo marco de referencia, ser utilizado (virtualmente) por 20 millones de usuarios simultáneamente (a la vez). Se estaría por tanto creando "**La economía de los bits**", y valdría la pena apuntar adicionalmente que los bits no se pararían en las aduanas².

Revolución ordenador/comunicaciones y revolución digital son las denominaciones que se barajaban en el libro de INOSE Y PIERCE (1985). La información se constituye en una fuente tan importante para la civilización humana como los recursos materiales o energéticos. En la actualidad, la tecnología digital sirve por igual y con idéntica eficacia para el discurso hablado, el sonido, los textos, los datos y las presentaciones gráficas y pictóricas en la transmisión, proceso, almacenamiento y recuperación de la información. La convergencia de modos y la rapidez, reducción de costes y aumento de potencia asociados fomentan comunidades de interés organizadas a nivel mundial. Las máquinas digitales, ordenadores o computadore(a)s, son capaces de actuar con mucha mayor rapidez y de tener en cuenta infaliblemente muchas normas, mientras que las personas tienen capacidad de extraer con facilidad, de datos y recuerdos complejos, los elementos importantes (INOSE Y PIERCE, 1985).

Se trata **-la revolución de la informática-** de un cambio a gran escala, de influencia profunda en toda la cultura, entendida en un sentido amplio. La actual *era de la información* con sus nuevas y más sofisticadas tecnologías informáticas basadas en la información y en el empleo de los ordenadores llevarán a la civilización a situaciones cada vez más próximas incluso, como aventuraba RIFKIN (1996), a la desaparición del trabajo. No nos resulta aún tan evidente esta radical conclusión, haciendo una analogía con el pasado y lo acontecido para las máquinas; aunque sí es cierto que está empezando a cambiar su concepción y valores, ya nos encontramos con nuevos planteamientos como "*teletrabajo*" o "*televida*" (CASTELLS, 2001). En ese sentido, también parece fundamental comenzar a replantearnos seriamente el papel de los seres

² Entrevista a Nicholas Negroponte, en el curso "Educare al Multimedia", lezione N° 1, Videoteca de la RAI-Educational, año 2000. Se trata del fundador del "*Media Lab*" (*Media Laboratory Institute*), también autor del *best-seller* publicado en 1985 *Being Digital*, que actuaba como consultor del Ministerio de Telecomunicaciones del Gobierno italiano.

humanos en ese nuevo contexto, visto que estamos a punto de rehacernos a nosotros mismos y al resto de la naturaleza. Siguiendo al mismo autor, el único sector aparentemente emergente es el relativo al conocimiento, formado alrededor de una pequeña élite de empresarios, científicos, técnicos, programadores, profesionales, educadores y asesores. En dicho sector, el conocimiento reside o se genera al nivel de los “expertos” y es de carácter jerárquico. En este trabajo no hacemos esa distinción elitista entre los que tienen conocimiento a nivel de “experto” y acceso a la información, de los expertos que son “ricos en información” (*information haves*). Aquí (y luego más adelante), planteamos el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (en adelante, TICs) como ejes abiertos/democráticos de producción de conocimiento donde cualquier individuo puede participar.

2. Revolución digital y el impacto social.

Desde luego, la inversión monetaria pura y simple en equipos informáticos y nuevas tecnologías no es más prioritario que invertir en "comprender" el complejo entramado de la significación y propósitos que se presuponen. Se trata en todo caso de un tema que retomaremos a lo largo de este proyecto, puesto que nos afecta profunda y particularmente dentro del ámbito de la política de instituciones educativas. Evidentemente, también existen detractores y obstáculos provenientes de la inercia que se está quebrando. La historia de los factores susceptibles de favorecer una reducción en el acceso a la información es, sin duda, “muy larga”.

Se teme cada vez más que la creación de la “Sociedad de la Información” (*Information Society o IS*) desemboque en una división suplementaria de la sociedad, entre quienes tienen acceso a las TICs (conexión/acceso), los que son capaces de utilizarla(s) (capacidad), los que acceden a la información relevante (contenido), y los que no. Algo que sin duda está marcando ya diferencias en nuestros días (la brecha digital), y puede representar un avance de lo que se avecina. Así, mientras la primera ola de la automatización tuvo su mayor impacto sobre los trabajadores de "cuello azul", la nueva revolución protagonizada por los procesos de reingeniería empieza a afectar a los escalones medios de la comunidad empresarial, amenazando la estabilidad económica y la seguridad del grupo político más importante en la sociedad americana y del mundo occidental, esto es, la clase media. Se trata, en general, de procesos incipientes que adquieren mayor relevancia en las sociedades más avanzadas, pero que sin duda nos alcanzarán con el paso de los años también a nosotros.

La lógica del capitalismo ha introducido continuamente formas de colonización “superiores”, algo que, sin duda, está siendo acrecentado con la continua aplicación de las *nuevas "tecnologías de la información y las comunicaciones"* (NTIC, o NTIT si utilizamos la palabra “telecomunicaciones”)³. Para poder mantener un supuesto *statu quo*, uno debe moverse al menos a la misma velocidad que sus vecinos más rápidos, y ello es algo que requiere de activismo, recursos, voluntad y determinación. Muchos colectivos no son conscientes de que la pasividad y el inmovilismo no se traduce hoy en día en el mantenimiento de sus posiciones en la misma situación anterior. Creen erróneamente que pueden disfrutar de las mismas ventajas y prerrogativas que mantenían, sin entender ni apreciar que el contexto está alterándolas sobremanera. Las reglas cambian y los escenarios se ven alterados por la aplicación de las nuevas reglas y valores. Soplan “vientos de cambio”, cuya percepción requiere de *nuevas formas de sentir y de entender la realidad*.

Se trata de una tónica, de una constante reflexión sobre el hecho de encaminarnos hacia *una nueva sociedad basada en los recursos de la información*. El uso intensivo de la información en los procesos productivos, la creciente terciarización de la economía de los países desarrollados y su creciente dependencia de la información, nos está conduciendo, o nos ha conducido ya, hacia *una Economía Global Informacionalizada*, asimétricamente interdependiente según lazos establecidos casi en tiempo real gracias a las redes informáticas (Castells y Borja, 1997)⁴. Para Manuel CASTELLS (2001: 15-22): "*La red es el mensaje*". En sus propias palabras: "Del mismo modo que la difusión de la imprenta en Occidente dio lugar a lo que McLuhan denominó la Galaxia Gutenberg, hemos entrado ahora en un nuevo mundo de la comunicación: la Galaxia Internet", que se ha convertido en la palanca de la transición hacia una nueva forma de sociedad: la sociedad red -y con ella, hacia una nueva economía. Hace más de una década, HARNAD (1991) ya había hablado de una naciente "Galaxia Post-Gutenberg" que asociaba con una cuarta revolución de los medios de producción de conocimiento⁵.

En estos momentos las sociedades del mundo entero están en plena evolución y la información juega un creciente papel en la vida económica, social, cultural y política; el objetivo que persigue la creación de una sociedad de la información es el mismo para

³ Se suelen utilizar indistintamente las siglas TIC, NTIC o NTIT dependiendo de contextos.

⁴ Citado por MARTÍNEZ DE LEJARZA (2001).

⁵ Las tres anteriores se corresponderían con la invención del lenguaje, la escritura y la imprenta.

todos los países del mundo (MOORE, 1997: 287). El Grupo de Expertos de Alto Nivel (GEAN) de la Unión Europea, acuñó este término, tal como nos recordaba CASTELLS (2001), se trataba de ver cómo se podían paliar los efectos devastadores que Internet y el avance espectacular de las (N)TICs podían producir en la educación, la economía, la sociedad, la política y la cultura.

3. Revolución digital y Educación.

Parece que la formación y la educación, por supuesto, se encuentran entre los apartados que van a poder contar con más retos y oportunidades dentro de este nuevo entorno que se vislumbra. Independientemente de que pueda resultar innecesario el uso de teclados en menos de una decena de años, o que disfrutemos de una capacidad de procesamiento de la información de gran complejidad y multidimensionalidad, lo importante hoy es preparar a las personas para poder asumir (esas) realidades potenciales y futuras. Hemos de conseguir que sepan y puedan valorar las consecuencias sociales y económicas planteables a partir de estos nuevos fenómenos, que sean capaces de prever las necesidades de gestión y que sean conscientes y capaces también de participar y contribuir a su propia educación.

En realidad, el fondo de la cuestión educativa se plantea desde una perspectiva de "coste de oportunidad": *se trataría de conseguir la mejor educación de la forma más eficaz y eficiente*. Como muchos profesores reconocen, debajo de toda decisión de política educativa hay consideraciones de carácter comercial y económico. Las nuevas pautas en muchos países abogan por una mayor individualización con una esperanza de ahorrar dinero a medio y largo plazo. Que los alumnos trabajen de manera individual, que usen la formación a distancia y las tutorías, los materiales, pero todo ello debe también valorarse a partir de nuevas interpretaciones. Paralelo a la individualización, la aplicación de las TICs en la docencia ha dejado crear comunidades de aprendizaje cerradas, los que pagan o los que llegan a aceptarse en tal clase/curso tiene acceso a la educación. Estas comunidades de aprendizaje, sean virtuales o no, tienen acceso a la información (materiales) proporcionado por el docente y que reside en un espacio virtual cerrado común, más el conocimiento impartido por el docente.

La profesora sueca Inger ENKVIST (2000: 41-42) planteaba una comparación entre la ideología de la tecnología de la información, y la idea que simultáneamente se lanzó en Suecia sobre la llamada "sociedad C" (en el futuro se demandaría competencia, creatividad, cultura, comunicación y conocimiento). Comparada con la "sociedad C", la

informática sin más puede parecer bastante pobre. ¿Qué calidad de comunicación se da en un mensaje de correo electrónico? ¿A qué creatividad se apunta cuando el desarrollo sistemático del idioma materno es una excepción? ¿A qué cultura puede acercarse un estudiante de una cultura no anglosajona a través de internet, si su cultura no tiene ningún lugar destacado en internet? Además, si por la inversión en tecnología la escuela llega a carecer de otros servicios, la tecnología de la información podría llegar incluso a ser nociva.

La promesa de la tecnología puede muy bien radicar en "*individualizar la educación*", una diferenciación que nos permitiría atender al estudiante o aprendiz de acuerdo a sus propias necesidades y capacidades, algo de difícil consecución en el ámbito educativo actual por la falta de medios y de tiempo. Esta educación individualizada sería un contrapunto interesante respecto a la uniformización que otros han apuntado con planteamientos más catastrofistas. En todo caso, estamos hablando de tendencias y perspectivas que algunos conciben y plantean de forma diversa; aún refiriéndose a fenómenos y procesos parecidos se les denominan de forma distinta. Se trata de una investigación en marcha -y en continua evolución- donde ideas y contenidos fluyen sin cesar. A ello habría que añadir que los mismos sitios web(s) que hoy podemos encontrar en internet, pueden cambiar en segundos (bien desapareciendo porque el *webmaster* los elimina, aumentando éstos o mejorándose incluso) o puede incluso darse la casualidad de que tuviéramos que pagar por acceder a esas mismas cosas que ayer (o antes) encontrábamos y nos llevábamos (o *descargábamos*) de manera gratuita, y que se han considerado, repentinamente, de interés comercial.

En el pasado, los impulsos civilizadores se habían caracterizado por la existencia de una esfera de poder sustentada en otra de mayor diámetro formada por los innovadores responsables del cambio técnico y social y ésta, a su vez, en otra todavía mayor y también concéntrica, con su perímetro perfilado por los detentadores y controladores de la información y los conocimientos acumulados. Sin embargo, al terminar el segundo milenio parece que estas tres esferas se hallan ahora dislocadas, de tal suerte que el poder ya no innova, los innovadores y profesionales de la ciencia no detentan más poder que el de las ideas, y la información crece guiada por sus propios impulsos. En este nuevo escenario "la información y los conocimientos serían el centro de gravedad, o el núcleo, de la actividad humana, en torno a la cual proliferarían los innovadores técnicos y sociales de los que, a su vez emanarían, de manera difusa, unas relaciones de poder" (PUNSET, 1988: 46). En nuestro escenario, el concepto es igual

pero todos podemos ser participantes en la gestión de conocimiento, jugando el papel de creador, diseñador, organizador, distribuidor, consumidor o preservador de conocimiento.

4. La producción de conocimiento en la transformación social: Un camino de tecnología y diálogo

A fin de cuentas, no es simplemente información lo que necesitan los jóvenes y los estudiantes. Lo que necesitamos todos, en general, es **poder entender el mundo**. Este es uno de los contrastes que se argumentan a favor de la denominación de "Sociedad del Conocimiento" frente a la naciente "Sociedad de la Información", que es la denominación oficial presente y adoptada en la actualidad. Como señalaba Tomás CALLEJA (1988: 177) hace bastantes años concluyendo su capítulo final:

"En fin, la sociedad del conocimiento podrá ser, si así lo entendemos y queremos, esa sociedad siempre futura que persigue el ideal de realización de los individuos, de su entendimiento enriquecedor y también la sociedad utópica de la solidaridad, nunca conseguida, entre los individuos, las generaciones y las personas.

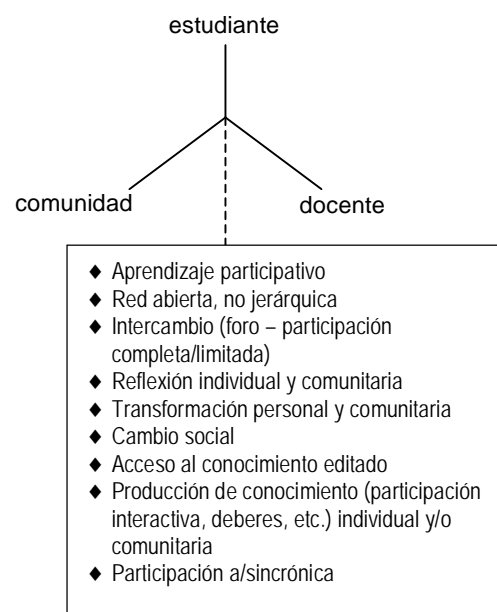
Tenemos que acertar; si no lo hacemos, perderemos de nuevo la oportunidad, y el progreso se quedará a la mitad del camino, donde siempre ha estado y donde no lo alcanzarán muchos por desánimo de aquellos que lo persiguen con entusiasmo, altruismo de entrega y voluntad de aportación a una humanidad que lo necesita para recuperar ilusión y bienestar".

A partir de FREIRE (1970), aplicamos el concepto de "diálogo"⁶ en nuestro modelo de la producción de conocimiento el cual CHU (2005) introdujo como "*scholarship of dialogue*" ("conocimiento por el diálogo") cual es un marco para repensar y reformular quién realiza la investigación, cómo la realizamos, cuál será el enfoque de la investigación, qué medios de distribución/diseminación usaremos, quién asumirá el liderazgo y quién representará/hablará por las diversas entidades comunitarias. Este modelo de la producción de conocimiento también tiene las características del modelo de comunidad Web académica departamental propuesto por los autores CHU Y HERNÁNDEZ-CARRIÓN (2006), la cual está abierta a la comunidad entera. En tal caso, es un espacio virtual común y abierto para las comunidades o los grupos de un departamento académico universitario y a los no-socios/miembros para su participación equitativa y recíproca, cada uno desempeñando de manera responsable su

⁶ El diálogo incluye los conceptos de: (1) Respeto - trabajando *con* más bien que actuando en; (2) Pensamiento crítico - desafiar normas, nombrar privilegios y redistribuyendolos, identificar las diferencias; (3) Praxis - acción informada permitiendo el aprendizaje recíproco; y (4) Conscientización - conocimiento y conciencia para transformar la realidad y realizar *el cambio social*.

papel con su calidad de miembro. ¿Cómo reconceptualizamos esta idea a la producción de conocimiento dentro de la cuestión educativa? Extendemos las ideas de FREIRE (1970), CHU (2005) y CHU Y HERNÁNDEZ-CARRIÓN (2006) a un modelo de “la producción de conocimiento por el diálogo”, dentro de un concepto de “comunidades de aprendizaje por el diálogo” que permite la transformación social por la ausencia de autoridad (la no educación bancaria) y la participación abierta y no jerárquica; en la cual tanto estudiantes, docentes y comunidad pueden participar de manera calificada/determinada (véase Figura 1). El conocimiento no se queda encerrado en un espacio virtual como suele ocurrir en la actualidad para sólo los estudiantes matriculados y el docente.

Figura 1. Modelo de producción de conocimiento por el diálogo, dentro de una comunidad de aprendizaje por el diálogo – Relaciones entre los participantes y características en la producción de conocimiento empleando las TICs.



Nota: Este modelo incluye los elementos que demarcan una comunidad de aprendizaje por el diálogo que puede existir solamente en el ciberespacio o coexistir en modo real/físico. Se emplea cualquier tipo de tecnología relevante según los recursos y preferencias de la comunidad. Todos pueden participar en la producción y el intercambio del conocimiento, con posibles casos de participación determinada/calificada.

Las prácticas de producción de conocimiento por el diálogo ya se están realizando en ciertas comunidades. Al nivel de una clase, tenemos la bitácora *Information Ethicist* (<http://infoethicist.blogspot.com/>) que trata el tema de la ética y la información. La autora y profesora Marti Smith, usa el espacio para diseminar el trabajo de sus estudiantes para el acceso y la participación públicos. El conocimiento no

se queda en el aula y las reacciones y aportaciones a los trabajos derivan de cualquier persona al nivel internacional que entienda el inglés (en este caso) y no solo de la profesora. En este caso también se ve que los estudiantes siguen participando fuera de la clase y esta participación está documentada en la bitácora. El círculo educativo (el círculo de cultura de Freire) se mantiene abierto y no delimitado a la clase.

Un ejemplo de una comunidad de aprendizaje virtual creado en la Web es Writers' Corner (<http://www.mv.com/Writers-Corner/Homepage.html>). En una sesión mensual que se imparta en KIDLINK IRC, un grupo de niños de 10-15 años de edad se reúnen y escriben juntos. Cada mes, los niños van a # kidclub con algunas ideas, y chatean sobre la escritura y juntan una historia en línea, contribuyendo tanto o tan poco como desean. Su gurú, John Ost, les organiza, modera e inspira cada mes, y les ayuda a desarrollar historias entre las sesiones sobre la lista *Kidproj* de Kidlink. KIDLINK (<http://www.kidlink.org/spanish/general/intro.html>) es un sitio Web multilingüe que fomenta el adiestramiento básico en [destrezas de vida](#) para niños. Les ayuda a colaborar y relacionarse con amigos alrededor del mundo.

Al nivel de ciudad, tenemos el Proyecto Trondheim Inalámbrica (http://www.ntnu.no/ikt/index_en.php?site=labs/tt2). La universidad *Norwegian University of Science and Technology* (NTNU) en la ciudad de Trondheim en Noruega tiene un acuerdo cooperativo con la ciudad de Trondheim, el condado y la Cámara de Comercio local para desarrollar un laboratorio del campo de clase mundial para la prueba de los servicios informativos de banda ancha móviles y nómadas. La Ciudad Inalámbrica de Trondheim es una iniciativa que se interesa en la participación de las empresas exteriores, incluyendo los abastecedores del contenido y de la tecnología, que quieran probar sus ideas en el laboratorio previsto del campo. Hasta el momento el campo universitario y el centro de la ciudad tienen conexión inalámbrica, así tanto los estudiantes como cualquier ciudadano con el equipo necesario tienen acceso al Internet y otras redes para estudiar y ejercer cualquier otra actividad que se pueda hacer en el ciberespacio.

Aquí hemos retomado Freire para encaminarnos hacia la producción de conocimiento para la transformación social. Aunque se dice que en la era de la información las TICs podrán democratizar nuestras sociedades, en la producción de conocimiento todavía hay la tendencia de buscar/acudir a los expertos, y el mensaje/contenido sigue siendo controlado por los editoriales, los medios de comunicación y los que tienen acceso y saben usar el Internet. “En Freire, el diálogo es

el encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, es la fuente de poder desde su carga de crítica y realidad contenidas en el lenguaje, las palabras y las interacciones. El diálogo es capacidad de reinención, de conocimiento y de reconocimiento” (GHISO, 1996). En nuestro modelo de la producción por el diálogo, todos pueden participar y en el diálogo no hay jerarquía, así los participantes hablan entre sí, sea en acuerdo o en desacuerdo, pero siempre dejando que cada voz individual se haga escuchar – la libertad de expresión, la reflexión y la contestación nos conducen hacia la transformación social.

Bibliografía general de referencia

- CALLEJA, T. (1988): “La empresa en la Era del Conocimiento”, en PUNSET, E.; E. FONTELA, ET AL. (1988): *La sociedad de la información*, CDN, Madrid, pp. 149-177.
- CASTELLS, Manuel (2001): *La galaxia Internet*, Plaza & Janés, Barcelona.
- CHU, C.M. (2005): “Web-based communities scholarship: From silence to dialogue”, *International Journal of Web Based Communities (IJWBC)*, Vol. 1, No.4, pp. 423-435.
- CHU, C.M. Y HERNÁNDEZ-CARRIÓN, J.R. (2006): “Harnessing ICT to develop community and identity: A model for academic departments”, *International Journal of Web Based Communities (IJWBC)*, Vol. 2, No.1, pp. 70 - 80.
- ENKVIST, I. (2000): *La educación en peligro*, Unisón, Madrid.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogy of the Oppressed*, Herder and Herder, New York.
- GHISO, A. (1996): “Cinco claves ético-pedagógicas de Freire”, (<http://www.fuhem.es/portal/areas/paz/EDUCA/articulos/articulo1.htm>).
- HARNAD, S. (1991): "Post-Gutenberg Galaxy: The Fourth Revolution in the Means of Production of
- INOSE, H. Y PIERCE, J.R. (1985): *Tecnología de la información y civilización*, Labor, Barcelona.
- MARTÍNEZ DE LEJARZA, I. (2001): "Sociedad de la Información, Tercer Entorno, Economía y Sociedad informacionales", *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal*, N° 38-39, pp. 23-41.
- MOORE, N. (1997): "La sociedad de la información", en UNESCO (1997): *Informe Mundial sobre la Información*, CINDOC /CSIC, Madrid, pp. 287-300.
- PUNSET, E. (1988): “El Poder, los Innovadores y la Información”, en PUNSET, E.; FONTELA, E. ET AL. (1988): *La sociedad de la información*, CDN Ciencias de la Dirección, Madrid, pp. 31-46.
- RIFKIN, J. (1996): *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*, Paidós Ibérica SA, Barcelona.
- VALBUENA DE LA FUENTE, F. (1997): *Teoría General de la Información*, Noesis, Madrid.

REFLEXÕES DE FREIRE SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL

Alfredo Dib¹

Freire, viajando pelo mundo, vivenciou culturas diversas². O contacto com culturas distintas significa contínuo aprendizado do outro e de si mesmo. Conviver com as diferenças, ouvir e entender o outro, exige tolerância. Sem uma compreensão crítica do diferente corremos o risco de sermos severos no juízo de valor da cultura do outro. Tolerância, no nível político, significa saber conviver com o diferente.

Freire escreveu parte de sua obra em diálogo. Nos livros dialogados, “Freire” se identifica sempre com o nome de “Paulo”. Ele não é Freire quando dialoga com outros. Ele pode ser Freire em uma entrevista ou uma palestra, mas não em um diálogo. Paulo é o oprimido; é pobre sem estudos, Freire morou na Suíça e tem nível universitário. Paulo é um ser como outro qualquer: marido, pai, trabalhador, que passa por momentos difíceis. E Freire, quem é? Freire é um crítico, um escritor, um professor, um gênio, um filósofo que marcou uma nova era na pedagogia mundial. Mas não é assim que se apresenta ao desenvolver os livros dialogados. Quando conversa com os seus companheiros, conversa livremente, criativamente, desafiadoramente, mas também afectivamente. Desta forma não pode ser Freire, mas sim Paulo, se libertando e libertando aos outros também. Freire não quis para ele o que, exactamente, sempre

¹ Coordenador do Curso de Graduação em Administração da Faculdade de Administração de São Paulo. Doutorando da Universidad Complutense de Madrid em cotutela com a Universidade do Porto. Com o apoio do Programa Alban, Programa de bolsas de alto nível da União Européia para América Latina, bolsa nº E04D047652BR. alfredo.dib@hotmail.com

² Referência bibliográfica deste texto: Freire, P. e Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

acusou: a confusão entre a liberdade de oprimir e a liberdade de ser. Chamava aos seus parceiros nos livros falados também pelo primeiro nome. Mantinha assim a simplicidade, a humildade e o respeito tão necessários para a construção de um diálogo verdadeiro, horizontal, democrático. E ao mesmo tempo, constituía a seriedade e a transparência para o leitor na construção livre e desafiadora das idéias.

A cultura é a razão de ser do ser humano. Em uma das suas cartas a um amigo, Freire diz que “se não fossem as marcas da nossa cultura, presentes, vivas em mim, marcas que eu cuido com carinho, a minha andarilhagem, que hoje, por causa dela, tem uma significação profunda para mim, se tornaria um puro vagar pelo mundo, sem razão quase de ser” (1985: 32). O confronto de culturas existe já no interior do ser humano. É necessário ser consciente de sua herança cultural sem torná-la absoluta, para poder então se abrir para uma nova cultura sem que esta invada e reprima. Assim, Freire mostra em várias obras a influência de sua estrutura familiar e de suas viagens pelo mundo: a influência dos seus pais no seu aprendizado, sua dificuldades financeiras, a relação com seus irmãos e o amor pelo seu núcleo familiar. E ainda mostra como, enquanto exilado, encontrava momentos de liberdade.

Freire revela momentos do seu cotidiano para explicar relações complexas. A manifestação e a prática da identidade cultural estão no cotidiano. O cotidiano revela a possibilidade de como podemos ser coerentes com as novas idéias e valores em nossas próprias acções. “Tudo o que afirmamos e defendemos, tanto em nível político, como filosófico e religioso, deve ser expresso em acções pertinentes” (1985: 35). A experiência no Chile demonstrou que todas as afirmações abstractas não se confirmaram nas prácticas individuais. Assim “éramos revolucionários em abstracto, não na vida

cotidiana. Creio que a revolução começa justamente na revolução da vida cotidiana” (1985: 35). E também no cotidiano Freire mostra sua coerência interior, suas crenças e suas atitudes na interação com o mundo: estava sempre disposto a estar em contacto com “rebeldes”, sindicalistas, representantes da comunidade local. Mais do que isso, os ouvia e citava em seus livros o que aprendeu com eles, mostrando seu entendimento sobre educador-educando e como pode ser a leitura do mundo diferente da leitura escrita. Ao citar suas conferências e o contacto com o povo, mostra o aprendizado fora da escola: o aprendizado na rua, na vida, no cotidiano das pessoas comuns de vida sofrida. Freire criticava a educação para morte, valorizando, sobretudo, uma educação e uma ação para a vida.

O conhecimento é instrumento para entender a realidade. O verdadeiro é a busca e não o resultado. O conhecimento também. O caminho para fazer e alcançar este conhecimento é o diálogo. Esta é a importância da democracia e também da formação problematizadora para a intervenção e participação crítica e consciente. O envolvimento criativo e não ingênuo se faz também mediante uma visão de mundo que possibilite a liberdade. Mas o diálogo mantém nas relações sociais e no ambiente educativo uma conotação de fraqueza, porque é exactamente assim que a ideologia dominante entende a liberdade: o direito de oprimir o outro. Oprime-se com a condução linear da verdade, com a hierarquização de idéias, com o domínio de um saber único e indiscutível. Freire sempre atribuiu ao diálogo uma das bases do seu pensamento. No entanto, quando de sua palestra em Harvard, metade do auditório se retirou quando ele apresentou sua proposta: “Farei uma pequena exposição de 20 minutos e depois abriremos para o diálogo”. Não é difícil encontrar grupos de alunos que relacionam o professor que dialoga com um professor fraco, que consideram o “bom” professor como o que manda,

que determina, que “sabe conduzir” a classe. É também muito comum encontrar professoras e professores que não somente concordam com esta idéia mas também a praticam. Freire destaca que o intelectual deveria saber que o seu saber não é nem superior nem inferior à sensibilidade popular. Um conhecimento fechado corre o risco de fugir da realidade das ruas, do cotidiano. As classes populares, como os intelectuais, não são puras. Este discurso vazio do intelectual pode torna-se muito produtivo para as classes dominantes, cuja ideologia se cristaliza em práticas e não em discursos.

Na educação problematizadora a relação educando e educador é dialógica. Este diálogo permite ao educador desenvolver uma pedagogia *com* o educando, e não sobre ele ou para ele. Esta fórmula contradiz a forte raiz cultural que determina ao professor o dever de ensinar e ao educando o de aprender. O educador ao ensinar aprende: por isso não é só educador, é sim educador-educando. O educando que ao aprender ensina não é só educando e sim educando-educador. Mas neste processo educativo a curiosidade do educando pode abalar o educador-autoritário porque este não se compreende como educador-educando. Percepções diferentes do problema poderiam proporcionar ao educador-educando maior criticidade e aprofundamento da questão. Neste processo, enquanto o educador reconhece o educando conhece. O diálogo como mecanismo no procedimento democrático não pode ser confundido com fragilidade ou autoritarismo. Democracia e liberdade proporcionam a rigorosidade e responsabilidade do acadêmico, do cientista, do educador, do educando. É falsa a ideia de que na democracia e na liberdade tudo se pode porque isso comprometeria a responsabilidade. É exactamente com liberdade que a criação, a aventura, o risco ocorrem de fato e por isso a responsabilidade e o rigor são tão importantes nas relações sociais. A licenciosidade

permite a falta de compromisso verdadeiro e por isso não pode representar uma verdadeira responsabilidade.

O diálogo é valioso porque é o canal da curiosidade: curiosidade começa com pergunta. Perguntar só é possível em um ambiente democrático, participativo, com uma prática docente crítica e uma percepção de ser educador-educando na relação com educando-educador. Uma ação educativa autoritária não consegue criar um ambiente facilitador e motivador para perguntas. O educador autoritário preocupado com sua falsa condição de controle (somente consegue autoridade porque é autoritário) teme não a pergunta mas sim a resposta que ele se obriga a dar porque crê em uma ingênua relação de saber. Assim não permite o desenvolvimento do acto de perguntar. Ilude e assume que a leitura e as respostas a estas leituras são conhecimentos frutíferos. Não que não sejam, mas o acto de perguntar e de ter dúvidas, inclusive sobre o conteúdo estas leituras, é castrado. Toda pergunta é valiosa. Não importa se é muito fácil ou muito ingênua para o educador. Porque perguntar é um hábito que tem que ser criado. É um jogo intelectual em que não há ganhadores ou perdedores, porque se houver torna-se o jogo de pergunta e resposta, e não é essa a proposta. O jogo da curiosidade é um jogo que tem como objectivo principal a descoberta, o espanto, a surpresa. Mas tem que ser contínuo. Para isso deve haver confiabilidade entre os participantes, compromisso com a dúvida e respeito sobre a curiosidade do outro. A espontaneidade e o humor no ambiente educativo ajudam e incentivam a criatividade: ao reprimir o educando reprime-se também a manifestação dos seus anseios. A imaginação e a expressividade fazem parte da construção da pergunta do educando. Nesta dimensão da criatividade, a disciplina tem um papel fundamental: ela evitaria a destruição da criatividade, a falsificação da imaginação. Perguntar exige aprendizado: formular a pergunta, estruturar a frase,

ressaltar o problema. Articular uma pergunta exige envolvimento do educador no seu apoio ao pensamento do educando. Os pontos de interesse do educando devem estar expostos na manifestação de perguntar. A dúvida é uma ponte que liga a curiosidade do educando com o tema proposto pelo educador. A teoria questionada pela curiosidade dos educandos contribui na aprendizagem da compreensão dos fenômenos. Fenômenos que antes poderiam estar distantes da realidade dos educandos ou dos fenômenos que mesmo fazendo parte do cotidiano dos educandos não eram envolvidos na análise e discussão do conteúdo programático.

Freire rompe com a dicotomia do saber popular e do saber científico. Insere o ensinamento da família e da sua história (pessoal e única) na educação. Rompe também com o absurdo instaurado da teoria *versus* prática, com a idéia de conhecimento inútil ou o saber necessário somente para obter uma boa nota. A compreensão dos fenômenos é o desvendar do mundo: e é essa a tarefa da educação. Para Faundez (1985) deve-se partir da realidade e através do conceito compreender a realidade. O conceito assim deve ser usado como mediação na compreensão da realidade. Nesta dinâmica realidade-conceito-realidade a ciência deve cuidar-se para não afastar-se demasiadamente do concreto porque esvaziaria o conceito que se tornaria nulo para a compreensão da realidade. Isso provoca a crença de que a linguagem dos cientistas e intelectuais nem sempre auxilia o cotidiano das massas populares. A descrição da realidade feita pelas massas populares é de fato concreta com o que se vive, se sente, se crê, se deseja. A descrição e compreensão dos educandos também. O cuidado da prática educativa é não permitir que o conceito torne-se imobilizado e imobilizante na compreensão da realidade. Perder-se no entendimento do conceito é a armadilha da fragilidade educacional na compreensão dos fenômenos. Desprezar os conceitos é ignorar

conhecimento. Na aula, a realidade dos educandos deve ser discutida e analisada segundo os conceitos que o educador pode e deve propor, mas ambos educador e educando têm como processo a compreensão da realidade, realidade esta vivida, próxima, importante para o educando. O educador incentiva e demonstra a participação activa e democrática na construção da compreensão desta realidade. Como um educador pode querer um mundo melhor se permanece afastado dos educandos e do mundo, não praticando uma educação democrática e libertadora? Somente uma prática educativa democrática, contextualizada na comunidade, integrada com os problemas sociais, levará os educandos a novas posturas na compreensão dos fenómenos.

Freire defende a democracia em um ambiente vivo, caracterizado pela participação ativa do povo no debate das idéias. A democracia não se resume ao voto: a verdade não se vota (o que se vota são os interesses).

Freire era o primeiro a se renovar. A variedade humana é a solução. Cada um de nós também é único. Para Mariátegui “saímos para o exterior, não para descobrir o segredo dos outros, mas para descobrir o segredo de nós mesmos” (In Faundez e Freire, 1985: 85). A relação de aprendizado com o outro importa porque não aprendemos sozinhos, aprendemos com o outro mediatizados pelo mundo. Mas esta busca pelo outro e a mediação do mundo não devem anular a diversidade em nome de uma unidade. A anulação da diversidade empobrece a unidade: quanto mais “outros” existirem maior e melhor a minha possibilidade de me compreender. Todavía, o que pode ocorrer hoje, é que ao sair em busca do outro encontro somente espelhos: são a minha própria imagem desenhada segundo a unidade na sociedade capitalista massificada e massificadora. A massificação da identidade atribui uma identidade individual frágil e momentânea e

uma identidade colectiva que aparentemente se apresenta socialmente forte e estruturada. Não se permite assim que, na curva do tempo, o indivíduo se conheça: ele apenas se reconhece no espelho social da unidade, o que não lhe permite uma reflexão-acção de si mesmo mais profunda e o entendimento mais crítico dos fenómenos.

Neste contexto de unificação *versus* diversificação na luta pela compreensão dos fenómenos, a educação necessita ser recriada. Este foi sempre o caminho de Freire. Uma reforma educacional não é suficiente. A educação necessita uma revolução para atender as exigências das compreensões dos fenómenos e das próprias humanas e humanos, para que contribua de facto na transformação do mundo, humanizando-o democraticamente. A educação necessita ser reinventada para não servir mais apenas aos defensores da injustiça, da manutenção da história de guerras, do nepotismo. A nova educação deve estar em um processo permanente de evolução. Mas esta nova educação só se solidifica na mobilização, organização e acção dos envolvidos na prática pedagógica. A nova educação não surge na mente de um cientista, no decreto-lei de um Estado, ou nas comissões extraordinárias de alguma ONG. O conhecimento elitista, que valoriza o que está ou busca estar formalizado, sistematizado, condicionado, deve ser superado por esta nova educação. O mesmo vale para o conhecimento mecanicista e a mecanização do conhecimento, assim como para o conhecimento massificador e reprodutor: tanto a falta como o excesso de informação podem possibilitar controle ideológico naquele que não tem formação crítica.

A quebra do espelho social é uma das contribuições que a nova educação pode oferecer à sociedade. A compreensão dos fenómenos requer um processo permanente. A tarefa da nova educação é ensinar este processo permanente de compreensão para poder se

tornar um ser em liberdade. A sociedade se transforma e por isso uma nova educação é indispensável. A sociedade se transforma porque nós, como seres essencialmente pedagógicos estamos sempre “em busca de”. Esta busca transforma os fenómenos políticos, económicos, culturais, sociais e também os próprios fenómenos pedagógicos. Nossa estrutura psicobiológica também influencia nossa ação e relação com o poder social. A pedagogia deveria então formar e formar-se em busca da participação activa, democrática, libertadora da compreensão e ação dos fenômenos. A sociedade formatada com um único espelho social é patológica. A compreensão de uma realidade mutante e mutável implica na construção de conceitos mediadores e não determinadores. A compreensão e acção dos e nos fenómenos é tarefa da nova educação, buscar a identidade na diversidade, a interacção social, a justiça e o convívio. Isso implica tolerância – que é revolucionária jamais conservadora. Freire lutou pela consolidação da justiça e da paz. Constituiu uma vida de aventura e poesia. Uma obra inovadora. Freire estava constantemente em busca de si mesmo em um processo permanente de libertação. Ele não queria ser reproduzido. Gostaria de ser recriado.

Autora: Ana Maria Vergne de Morais Oliveira

Becaria de CAPES/MEC- Brasil/Prof^a de la Universidad Federal de Alagoas

Alumna del Programa de Doctorado en Estudios Sociales y Políticos de la Educación/Universidad de Valencia

Los profesores de primaria en Brasil: Su perfil y sus condiciones generales de trabajo

Presentación

El acceso a la educación escolar y la mejora de la calidad de la educación tienen ocupado, en las últimas décadas, un importante papel en el ámbito de las políticas sociales de la mayoría de los países del mundo. La afirmación de la educación como un derecho y su efectivo desarrollo como política, impone definir lo que es o no prioritario. Una de las cuestiones que tiene ocupado un espacio significativo en este ámbito, es la importancia de la inversión en el profesorado, como una variable que puede ejercer cambios profundos en la calidad de la educación. Datos del informe PISA 2000(MECD/OCDE) indican que “la existencia de un mayor número de profesores con titulación universitaria está asociada con mejores resultados de los alumnos”(p. 30). No es difícil comprender porque los profesores, su formación o sus condiciones de trabajo tienen ocupado un lugar central en la discusión sobre la mejora de la calidad de la educación. MARCHESI (2004) ofrece algunas ideas relacionadas con la tarea de los profesores y la influencia de las demandas sociales en torno de la escuela, demandas estas que están en constante cambio. De esta manera, en el citado trabajo, el autor afirma que los profesores “deben conocer la sociedad y sus cambios pero también las características de las nuevas generaciones de alumnos. Y han de ser los mediadores entre una cultura en permanente transformación y unos aprendices que se enfrentan a ella con intereses y visiones diferentes” (p. 03). Construir las respuestas para esas necesidades de los profesores y de la escuela está en el centro de las políticas educativas.

Uno de los cambios más intensos en este proceso de redefinición del papel del profesor y de la escuela, fue el hecho de que la escuela no puede ser considerada la única “agencia” socializadora ni dueña del conocimiento y de la información, ni tampoco de las formas de hacerlos “circular”. Lo mismo autor nos ayuda a entender porque: “Es preciso, al mismo tiempo, considerar que el aprendizaje de los alumnos se produce en gran medida fuera de las horas lectivas de la escuela. Conectar su trabajo en

el aula con la experiencia diaria y facilitar la colaboración de otros agentes educativos, especialmente los padres, se convierte en una tarea imprescindible si se quiere evitar el riesgo de un aprendizaje aislado, descontextualizado y reducido” (p. 04). Afirmar la importancia del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje y discutir las proximidades o distancias entre los ideales de perfil docente o de sus condiciones de trabajo y los perfiles y condiciones reales, son referencias esenciales en este trabajo. Es nuestro objetivo identificar los rasgos característicos de los profesores/maestros de primaria en Brasil, esto porque creemos que es en las etapas de Infantil y Primaria que los niños y niñas construyen las bases para continuar progresando en su proceso de aprendizaje, sin dejar de reconocer las especificidades de estos niveles de enseñanza. Es importante considerar que en Brasil la educación primaria se refiere a la enseñanza de los niños entre los 7 y 10 años.

Para la consecución del presente trabajo se ha elegido como variables, datos relacionados a la cantidad de profesores, a la edad de los mismos y a la predominancia de género entre los profesores de primaria. Se ha observado también los niveles de formación y las condiciones generales de trabajo (datos referentes a la ratio; infraestructura de las escuelas; carga horaria de trabajo y retribuciones/planes de carrera o estatutos). A partir de la presentación contrastada de estos datos, se hace algunas consideraciones que indican algunos puntos débiles y las perspectivas en el ámbito del profesorado de primaria y sus condiciones de trabajo. Se ha buscado como fuentes, documentos oficiales del gobierno de Brasil, producidos en general por sus centros de investigación, estadísticas y evaluación de la educación. Bien como textos de legislación educativa.

1.0. Los profesores/maestros de primaria en Brasil: cantidad, edad y predominancia de género

En Brasil los datos sobre el número de profesores de primaria¹ indican que tenemos un total aproximado de 810 mil maestros, de los cuales 702 mil están trabajando en centros de enseñanza pública y 108 mil en centros privados.

En lo que se refiere a la cuestión de género y edad, en Brasil los datos disponibles indican que los profesores brasileños, en general, tienen – en media – 38 años. Del total de profesores 81,5% son mujeres y 18,5% son hombres². Hay quienes asocian los bajos sueldos de los profesores al hecho de que estos sean, en su mayoría, mujeres: “en la

¹ Fuente: MEC/INEP 2002

² UNESCO (2004): “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que desejam.”

educación básica, por ejemplo, 83% de los profesionales de la educación son mujeres. La entrada/ingreso de las mujeres en el mercado de trabajo – y el primero mercado que ellas asumieron fue el de la educación – fue comprendida/o como una extensión del trabajo del hogar, como complemento y no como sustento de la familia”³. Se puede pensar, a partir de ese hecho, que por ello también, históricamente, sea tan difícil la lucha por la profesionalización de la carrera docente, una vez que en sus orígenes en Brasil, se veía la profesión como más un “que hacer” de amas de casa y no como una profesión que exige, para su ejercicio, algunos grados o niveles de especialización y mucha dedicación.

Los datos a los cuales tenemos acceso⁴ demuestran que, a pesar de que las mujeres sean la mayoría en la docencia en Brasil, la proporción de mujeres se va disminuyendo progresivamente, conforme la serie va aumentando. En las series iniciales de primaria las maestras representan hasta un 90% del total de profesores y en los últimos años de la enseñanza media, no ultrapasan los 45%. Lo mismo se observa en relación a la enseñanza de las matemáticas, ocurriendo incluso una inversión de los porcentajes en la última etapa de la enseñanza media/secundaria (15-17 años). Ese dato puede indicar que, como en las etapas finales de la enseñanza fundamental (11-14 años) y en el nivel de la enseñanza secundaria (15-17 años) se exige, exclusivamente, el nivel superior de formación, haya una parcela importante de mujeres que, todavía no lograron alcanzarlo, permaneciendo en la docencia primaria (hay que considerar también la hipótesis de que permanezcan en la docencia primaria por que así lo desean). Los datos demuestran que la cuestión de género necesita ser acogida como una variable importante en el desarrollo de políticas públicas en el ámbito de la educación y en los estudios desarrollados en Brasil.

2.0. Niveles de formación de los profesores/maestros de primaria

En Brasil, hasta comienzos de la década de los 90, se permitía ejercer la docencia en los años iniciales de la enseñanza fundamental/primaria (7-10 años) a todos aquellos profesores que tuviesen cumplido el nivel medio de formación (a través de los cursos de magisterio en nivel medio). A partir de la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN 9394/96), la formación en nivel medio pasó a ser considerada la mínima exigida para la docencia en primaria y la formación en nivel

³ Entrevista concedida por Juçara Vieira (Presidente de la Confederación Nacional de los Trabajadores de la Educación) a la revista “Educação” (edición 86 – junio 2004) Para acceder a más informaciones:

<http://www.revistaeducacao.com.br/>

⁴ Fuente: MEC/INEP (SAEB 2001)

superior (en los cursos de Licenciatura en Pedagogía) pasa a ser la recomendada para la docencia en esta etapa. Ello hizo con que, desde entonces, los profesores que aún no tenían la formación superior, fuesen ingresando en los cursos de Licenciatura en Pedagogía – que en Brasil forman para la docencia en Primaria y en las Escuelas de Formación de Profesores en nivel medio – y, poco a poco alcanzando la formación recomendada por Ley. Lo que ocurre es que ese es un proceso en plena marcha, quedando en los días de hoy aún un porcentaje importante de profesores sin formación superior, actuando como docentes. Veamos:

Porcentaje de funciones docentes que actúan en la enseñanza fundamental de (1ª a 4ª series por grado de formación (años de 1991 y 2002)

BRASIL	ANO	GRADO DE FORMACIÓN				
		HASTA EL FUNDAMENTAL	MEDIO		SUPERIOR	
			CON MAGIST.	SIN MAGIST.	SIN LICENC.	CON LICENC. ⁵
	1991	17,4	57,7	5,7	0,9	18,3
	2002	2,8	64,0	2,9	3,9	26,4

Fuente: MEC/INEP 2003 (Tabla 11- p. 24)

Lo que se puede observar es que en los últimos 11 años un proceso de mejora de los niveles de formación de los profesores de primaria, especialmente de primaria porque siempre ha sido el nivel con mayores problemas en este ámbito. El avance de las discusiones sobre la importancia de las etapas de Educación Infantil y Primaria como momentos de importantes aprendizajes y de construcción de las bases de la capacidad de continuar aprendiendo al largo de la vida, fue poniendo en evidencia la necesidad de invertir en políticas de formación del profesorado en este nivel. El país ha pasado por ese proceso al largo de esos 11 años, pero aún queda mucho que hacer, especialmente en lo que se refiere a la disminución de las disparidades entre los niveles de formación de los profesores en las diferentes regiones del país y entre las zonas urbana y rural. Veamos.

Enseñanza Fundamental 1ª a 4ª series – Porcentaje de funciones docentes por grado de formación y localización – Brasil y regiones – 2002

Unidad geográfica	Porcentaje de docentes por grado de formación					
	Hasta el fundamental		Medio completo		Superior completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Brasil	0,8	8,3	61,1	82,9	38,1	8,8
Nordeste	1,5	9,8	76,3	84,7	22,1	5,4
Sur	0,5	3,7	48,8	73,5	50,6	22,8

Fuente: MEC/INEP 2003 (Tabla 21-p. 29)

⁵ Tener la titulación de Licenciado en Brasil siempre va a significar obtener la titulación de docente en alguna de las áreas de conocimiento (Historia, Geografía, Letras, Matemáticas, entre otras).

La realidad en el ámbito del nivel de formación de los profesores de primaria en Brasil puede ser bastante diversa (y adversa) se comparamos los datos⁶ referentes a las diferentes regiones y la zona rural con la zona urbana. El medio rural de las regiones Norte y Nordeste, históricamente, fueron puestas al margen de las políticas sociales más amplias o en el ámbito de la educación. En estos últimos 11 años se empieza a alcanzar niveles menos intensos de desigualdad, ampliando la atención escolar en las etapas de la enseñanza fundamental. Todavía hay un 2,8% de profesores de primaria que poseen apenas la formación en el nivel fundamental, lo que pone a los mismos en un nivel de formación muy cercano al de sus alumnos. A pesar del crecimiento observado (de 18,3 para 26,4%) entre los años de 1991 y 2002 del porcentaje de profesores con licenciatura, aún tenemos la mayoría de los profesores de primaria (64,0%) apenas con el nivel medio de formación.

3.0. Condiciones generales de trabajo

3.1. Carga horaria de trabajo

En Brasil existen algunas Leyes que pueden servir de referencia para la cuestión de la carga horaria de trabajo docente, pero las determinaciones nacionales ofrecen parámetros mínimos que deben ser desarrollados por cada administración en los Estados y Municipios que componen el país. Una de las leyes más importantes en este ámbito es la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN 9394/96) que determina, en su Artículo 67 que los sistemas de enseñanza tendrán que promover la valorización de los profesionales de la educación, garantizando – a partir de los estatutos y planes de carrera del magisterio público – entre otras cosas: el piso salarial profesional; período reservado a estudios, planeamiento y evaluación, incluido en la carga horaria de trabajo.

Después de la promulgación de la LDBEN, se ha publicado la Resolución nº 3, de 8 de octubre de 1997, que fija Directrices para el Nuevo Plan de Carrera y de Remuneración para el Magisterio de los Estados, Distrito Federal y de los Municipios. En esta Resolución – en su Artículo 6, cuarto inciso – se determina lo siguiente: “La jornada de trabajo de los docentes podrá ser de hasta 40 horas e incluirá una parte de horas de clase y otra de actividades, estas últimas correspondiendo a un porcentaje entre 20% a 25% del total de la jornada, consideradas como horas de actividades aquellas destinadas a la preparación y evaluación del trabajo didáctico, a la colaboración con la administración de la escuela, a las reuniones pedagógicas, a la articulación con la

comunidad y al perfeccionamiento profesional, de acuerdo con la propuesta pedagógica de cada escuela.” Se puede poner en destaque, a partir de la lectura de esa parte de la Resolución en cuestión, la importancia dada – en tesis – a la preservación de un tiempo del profesor para otras actividades que no sean las docentes/de clase. Si nos detuviéramos en el porcentaje de tiempo que se indica que se debe dedicar a estas otras actividades (un 20% a 25% de las 40 horas máximas de trabajo semanal) íbamos a percibir que ello significa el total de 8 horas semanales. No es difícil imaginar, para quien sea profesor, que no es posible hacer mucho en 8 horas de trabajo, distribuidas al largo de una semana, aún más cuando la naturaleza de las actividades propuestas para ese tiempo es muy compleja (preparación y evaluación del trabajo didáctico; colaboración con la administración de la escuela; reuniones pedagógicas; articulación con la comunidad y perfeccionamiento profesional). Pero, bien, que esté llevado en consideración en texto legal, ya es un gran avance, aún más que se puede comprender el carácter flexible de la Resolución y la subentendida posibilidad de ajustes por cada escuela o sistema de enseñanza.

Las dos Leyes mencionadas anteriormente presentan algunas indicaciones que deben ser desarrolladas por los Estados y Municipios del país. Pasados los más de 8 años de promulgación/publicación de la referida Ley y Resolución, aún existen, principalmente municipios, que no pusieron en práctica las recomendaciones legales y que siguen sin elaborar los Planes de Carrera y Estatutos en conformidad con lo que se recomienda por Ley. En muchos de los municipios⁷ de Brasil – en especial los más pequeños – la situación es más compleja, porque, con una situación presupuestaria poco favorable, tienen mucha dificultad de poner en práctica todas las recomendaciones legales, no solamente en lo que se refiere a la carga horaria de trabajo docente o a las retribuciones de los profesores, pero a todo lo que es necesario hacer para garantizar estos cambios. Esta es una situación demasiado compleja, especialmente en el contexto brasileño en que, muchas veces la educación no se encuentra entre las prioridades de las administraciones públicas.

A partir, de lo que se tiene definido en Ley, se puede hacer un contraste entre estas definiciones y los datos reales sobre la cuestión de la carga horaria de trabajo de los profesores en Brasil. En estudio realizado por el SAEB (Sistema de Evaluación de la Educación Básica-2001) se afirma que la mayoría de los docentes tiene carga horaria semanal superior a 20 horas, lo que puede indicar que no se está superando el límite máximo determinado por ley. Los mayores problemas parecen estar ubicados en los

⁷ En Brasil son los municipios los responsables por la enseñanza primaria, debiendo los mismos garantizar el ofrecimiento de la enseñanza en este nivel, aún que reciba apoyo de la Unión.

años finales de la enseñanza fundamental (11-14 años) y en la enseñanza media (15-17 años), en los cuales trabajan los profesores licenciados en áreas específicas (Lengua Portuguesa, Matemáticas, Ciencias, Geografía, Historia, entre otras).

Como se comentaba anteriormente, es posible ver que hay diferencias de realidad entre regiones y entre series en una misma región. En lo que se refiere a los profesores de primaria – aquí representados por los datos referentes a la 4ª serie de la enseñanza fundamental – se puede ver que a pesar del mayor porcentaje de profesores (42,2%/Lengua Portuguesa y 42,6%/Matemáticas–Datos de Brasil) estar ubicado en la carga horaria de hasta 20 horas, hay un porcentaje importante de profesores de primaria asumiendo la carga horaria máxima de trabajo recomendado por Ley, especialmente se consideramos los porcentajes individuales de cada región aquí ejemplificada.

3.2. Ratio en la enseñanza primaria

En Brasil los datos de los cuales se dispone, indican lo siguiente:

Numero medio de alumnos por aula según el tipo de centro y los niveles de enseñanza – 2002

Nivel de Enseñanza	Numero medio de alumnos por aula		
	Brasil		
	Total	Público	Privado
Guardería ⁸	17,8	21,1	14,1
Pré-escuela	21,1	24,2	15,5
Ens. Fund. 1ª a 4ª	26,3	27,9	18,6

Fuente: MEC/INEP

Como es posible ver, hay una importante diferencia en la ratio observada en los centros privados y en los centros públicos. Ello, añadido a otros aspectos de la realidad del sector privado de la educación en Brasil, hace menos atractivos los centros públicos. Se puede ver también que la ratio más alta se encuentra en las etapas finales de la enseñanza fundamental (11-14 años) y en la enseñanza media (15-17 años). Este es un fenómeno fácil de comprender. Hasta la década de los 90 había una gran parcela de niñas y niños entre los 3-10 años de edad sin acceso a la escuela. A partir de estas fechas – por cuenta de un movimiento amplio y mundial de lucha por el derecho a la educación, que se hizo sentir también y principalmente en los países en desarrollo y también por cuenta de una presión y demanda social por educación – se promovió por toda la década de los 90 y hasta hoy, un proceso de expansión de la escolarización de esta parcela de niños y niñas. Pasados estos años, ya se ha alcanzado casi el 100% de la escolarización de alumnos en edad de cursar la Educación Primaria. Lo que ocurre es que aquellos niños que fueron avanzando, al largo de estos años, a los niveles

⁸ En Brasil el nivel de la Educación Infantil está comprendido entre los años de 0 a 6. Los 3 primeros años ocurren en las Creches (guarderías) y los 3 siguientes en la Pre-escuela.

posteriores de la enseñanza, hoy se encuentran en la enseñanza media (15-17 años), lo que tiene provocado un aumento del número de alumnos en esta etapa. Pero, en general, se puede considerar alta la ratio presentada en todos los niveles de la educación en Brasil. A ese respecto hay una reflexión presentada en el ya citado documento “Estadísticas de los profesores en Brasil” (2003): “En el mismo sentido los indicadores confirman también una elevada relación alumno por aula. Constatase que más del 15% de las turmas de las series iniciales de la enseñanza fundamental poseen más de 30 alumnos, así como más de la mitad de las turmas de las series finales de este mismo nivel de enseñanza. En la enseñanza media la situación es más crítica: un quinto de las turmas posee más de 40 alumnos.” (p. 48). Estos son datos que, al calcular una media entre los índices alcanzados por cada región o Estado, para se obtener un valor medio del país, no aparecen.

3.3. Infraestructura y condiciones generales de las escuelas

En Brasil este es un aspecto que merece la atención, especialmente porque se registra una diferencia – promotora de desigualdades profundas – entre las varias regiones del país. Lo más importante es dejar claro que hay una serie de normativas que intentan organizar la recaudación y posterior redistribución de los recursos, pero a veces, en Brasil eso se torna un tanto más difícil. CARNEIRO (1998)⁹ nos ayuda a entender porque: “Queda en evidencia la necesidad de una permanente vigilancia de la sociedad, para el adecuado repase de estos recursos y para su conveniente aplicación. De hecho, cabrá a las Secretarías de Educación de los Estados y del Distrito Federal orientar, parte de estos recursos, a los municipios, para viabilizar acciones en el ámbito de la enseñanza fundamental. Habrá, en consecuencia, necesidad de que se encamine, para fines de aprobación, de legislación estadual específica, fijando criterios y parámetros para la redistribución de los recursos. Fiscalizar recursos públicos, de la recaudación hasta la aplicación, es deber de ciudadanía. Infelizmente, esta práctica es casi nula en la sociedad brasileña.” Las bases legales anteriormente expuestas, permiten avanzar en el sentido de visualizar los datos referentes a la situación de las escuelas, en especial las de primaria, en Brasil.

Número de establecimientos por nivel de enseñanza según los recursos disponibles en la escuela – Brasil 2002

Nivel de Enseñanza	Total	Establecimientos con							
		Laboratorio de Informática		Laboratorio de Ciencias		TV/Vídeo/Parabólica		Biblioteca	
		Bruta	%	Bruta	%	Bruta	%	Bruta	%
1ª a 4ª serie (Primaria)	161.189	15.619	25,2	9.753	15,7%	22.250	31,5	38.809	60,45

⁹ “LDB Facil: lectura crítico-reflexiva artigo a artigo”. (p. 154).

Los datos dejan ver con claridad que un número muy importante de escuelas de primaria en Brasil funcionan en condiciones abajo del deseado para un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado. De los 161.189 establecimientos de enseñanza primaria, hay 145.570 que no cuentan con la estructura de laboratorios de informática y que por ello no pueden utilizarlo como herramienta/espacio didáctico-pedagógico/o. Son más de 120 mil escuelas de primaria sin biblioteca. Las desigualdades pueden ser aún más profundas si se considera la realidad de las escuelas rurales. Del total de 108.084 establecimientos de primaria en el medio rural de Brasil, sólo un 4,7% cuentan con biblioteca. Con laboratorio de informática y ciencias, sólo un 0,4% y con TV/Vídeo/Parabólica, un 7,8%. Estos datos son preocupantes, principalmente si consideramos que la población infantil que, en general, acude a las escuelas públicas viene de familias pobres. Muchas veces, la escuela es el único lugar donde los niños y niñas pueden tener contacto con libros, periódicos y otros soportes de texto. Si consideramos el contacto con las NTIC's, entonces, la situación es aún más desfavorable para estos niños y niñas, porque si la escuela no les ofrece este contacto, la posibilidad de que lo tenga en su hogar, es más remota todavía.

Si comparamos la realidad de los diferentes tipos de centro, se observa lo siguiente:

Porcentaje de funciones docentes según la infraestructura disponible en la escuela y los tipos de centro - 2002

Infraestructura Disponible	Brasil	
	Centros Públicos	Centros Privados
Biblioteca	54,9	79,7
Lab. de Informática	25,9	64,2
Lab. De Ciencias	19,5	46,2
Cuadra Deportiva	51,6	67,0
Aula para TV/Vídeo	37,6	63,2
Microordenadores	62,6	88,5
Acceso a Internet	27,0	65,9
TV/Vídeo/Parabólica	64,7	24,2

Fuente: MEC/INEP

Aunque se reconozca que el ofrecimiento de todos los recursos o infraestructuras anteriormente mencionadas no sea garantía de una educación de calidad, las diferencias existentes en los distintos tipos de centro escolar pueden significar para los alumnos y profesores de las escuelas públicas de Brasil una gran desventaja en la caminata hacia el aprendizaje, especialmente por las razones que mencionamos anteriormente y que se refieren a la origen socioeconómica de estos alumnos.

3.4. Retribuciones, Planes de Carrera y Estatutos

En Brasil, de acuerdo con lo que establece la LDBEN 9394/96, se afirma – en el Título VI (De los profesionales de la educación), en su Artículo 67 – entre otras cosas, lo siguiente: “Los sistemas de enseñanza promoverán la valorización de los profesionales de la educación, asegurándoles, incluso en los términos de los estatutos y de los planes de carrera del magisterio público: Inciso III. Piso salarial profesional; Inciso V. Período reservado a estudios, planeamiento y evaluación, incluido en la carga horaria de trabajo y Inciso VI. Condiciones adecuadas de trabajo”. Estos 3 puntos, si respectados, podrán garantizar el desarrollo de la función docente en mejores condiciones.

Otro texto legal que también puede servirnos de referencia es la Ley de Creación del FUNDEF (Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización del Magisterio/Ley n° 9.424, de 24 de diciembre de 1996) que, en su Artículo 7° determina lo siguiente: “Los recursos del Fondo, incluida la complementación de la Unión, cuando sea el caso, serán utilizados pelos Estados, Distrito federal y Municipios, asegurados, por lo menos, 60% para la remuneración de los profesionales del magisterio, en efectivo ejercicio de sus actividades en la enseñanza pública.” En el Artículo 9° de la misma Ley se afirma lo siguiente: “Los Estados, el Distrito Federal y los Municipios deberán, en el plazo de seis meses de vigencia de esta Ley, disponer de nuevo Plan de Carrera y Remuneración del Magisterio, de modo a asegurar: I. La remuneración condigna de los profesores de la enseñanza fundamental pública, en efectivo ejercicio del magisterio; II. El estímulo al trabajo en aula de clase; III. La mejora de la calidad de la enseñanza”.

Se puede aún, hacer referencia a la ya citada Resolución N° 3, de 8 de octubre de 1997 (Que Fija Directrices para el Nuevo Plan de Carrera y de Remuneración para el Magisterio de los Estados, del Distrito Federal y de los Municipios), en la cual se define lo siguiente: “Artículo 6°. Inciso V: la remuneración de los docentes contemplará niveles de titulación, sin que la atribuida a los de diploma de Licenciatura ultrapase en más del 50% a la que se destina a los formados en nivel medio”. La resolución indica que debe haber una diferenciación en las retribuciones, de acuerdo con la titulación del profesor, pero, para evitar que esta diferenciación genere situaciones de demasiado privilegio para unos y desvalorización de otros, determina un porcentaje máximo para la misma. En el Artículo 7° se define la necesidad de fijar como referencia para el calculo de las retribuciones de los profesores el coste medio alumno-año de cada sistema estadual o municipal. A partir de esta referencia, son sugeridos una serie de cálculos, considerando

también la carga horaria de trabajo y la relación alumno-profesor. Lo que importa, de momento, es afirmar que existen algunas directrices comunes que deben ser respetadas en todo el territorio nacional y que deberían ser reflejadas en los Planes de Carrera y en los Estatutos Estaduales, del Distrito Federal y Municipales, pero, como ya mencionamos anteriormente, para los municipios pequeños de Brasil, cumplir todas las determinaciones legales, casi siempre es un poco difícil, por cuenta de sus bajos presupuestos. La situación es también compleja, porque se vivió en Brasil, muchas décadas de negligencia con la educación y, en los últimos 10 años hasta los días de hoy, se intenta corregir las consecuencias de este “pasado”. Con la aprobación del FUNDEF, algunas dificultades fueran reducidas, pero muchos problemas persisten, como es posible observar en los datos referentes a los rendimientos de los profesores cuando comparados a los rendimientos de otras ocupaciones. De acuerdo con los datos, los sueldos de los profesores de la Enseñanza Fundamental (7-14 años) están entre los más bajos de los distintos niveles de enseñanza. Los datos de 2001 dejan ver con claridad las desigualdades existentes entre los niveles de enseñanza y en comparación con otras profesiones más bien valoradas en la sociedad:

Rendimiento medio mensual y número de profesionales por tipo de profesión en Brasil – 2001 (En Reales R\$ 1,00)1

Tipo de profesionales	Nº de profesionales en Brasil	Rendimiento medio mensual
Profesor de la Ed. Infantil	201.232	422,78
Profesor de Primaria	881.623	461,67
Profesor de 5ª a 8ª series	521.268	599,85
Profesor del Nivel Medio	348.831	866,23
Profesor del Nivel Superior	136.977	2.565,47
Médico	257.414	2.973,06
Juez	10.036	8.320,70

Fuente: PNAD – 2001 Nota (1): Valor en R\$ (reales) de septiembre de 2001

Los valores salariales presentados anteriormente sirven para que se vea el nivel de diferencia entre los sueldos cobrados por los profesores, en especial los de Primaria, y los sueldos de otros niveles de enseñanza o de otras profesiones. Lo que se observa, por ejemplo, es que profesionales que poseen el mismo nivel de formación – como por ejemplo profesor del Nivel Medio y Juez – llegan a cobrar sueldos tan diferentes. Para que se tenga una idea más clara del nivel salarial de los profesores en Brasil, se puede acudir a los datos ofrecidos por uno estudio de UNESCO – divulgado en el año 2002¹⁰. De acuerdo con estos datos, en Brasil el sueldo anual medio de los profesores de Primaria es de US\$ 4.818. El país se situaba, en el año analizado por UNESCO, por debajo de sus vecinos, como por ejemplo Uruguay (US\$ 9.842) o Argentina (US\$

¹⁰ Periódico Folha de Sao Paulo, 08/10/2002. “Para UNESCO, Brasil paga pouco a professor”. Artículo de Antonio Gois.

9.857) y mucho por abajo de la media de países desarrollados como Suiza (US\$ 33.209). El grave problema de las desigualdades regionales, también se refleja en los sueldos de los profesores. Veamos los datos:

Rendimiento medio por regiones geográficas

Tipo de profesional	Nº de profesionales en Brasil	Rendimiento en cada región					
		Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sur	Centro-oeste
Profesor de Primaria	881.623	461,67	443,17	293,18	599,19	552,72	567,38

Fuente: PNAD – 2001.

Como se puede ver, la reducción de las desigualdades regionales es fundamental. Si se pretende atraer, seleccionar, formar y retener los buenos profesionales en el magisterio público, es urgente desarrollar una política progresiva y consistente de mejora salarial. Dicha reivindicación se hace presente en la lucha de los profesores brasileños desde mucho tiempo y, infelizmente, poco se ha avanzado en esta cuestión.

4.0. Algunas consideraciones de carácter conclusivo

En primer lugar es importante apuntar como algo positivo el alcance de un nivel de escolarización casi en 100% en la etapa de primaria, aunque Brasil – por una serie de razones histórico-estructurales – lo tenga alcanzado hace poco tiempo. Este hecho no debe significar que estamos en condiciones de acomodarnos, una vez que habiendo resuelto la cuestión de la cantidad de oferta, permanece la constante discusión sobre la calidad de la misma. Con relación a esta calidad, parece haber una falta de sintonía entre la comprensión de los gobiernos de lo que puede promover el alcance de esa calidad – los medios, los caminos, las estrategias, los recursos – y la comprensión de los profesores. Es posible que se tenga que aprender a oír más a los profesores y reconocer de hecho que sus órganos representativos pueden contribuir con la identificación de los puntos débiles de las reformas educativas promovidas hasta entonces.

En lo que se refiere a los niveles de formación del profesorado de Primaria, como ya mencionamos anteriormente, en Brasil los problemas en este ámbito son muchos. Se reconoce algunos esfuerzos gubernamentales (Unión, Estados y Municipios), especialmente en los últimos 10 años, en el sentido de ampliar las ofertas de cursos de formación en Nivel Superior para los profesores que todavía no alcanzaron este nivel de formación.

La cuestión de la Carga Horaria de Trabajo de los maestros en Brasil, es un tema que en lo cual se puede afirmar que existen buenas bases comunes recomendadas en

Ley. Hay una preocupación en dejar clara la importancia de la reserva de un porcentaje del tiempo de trabajo para los estudios y perfeccionamiento, pero, conforme fue posible identificar, ese tiempo parece poco, no ultrapasando el total de 8 horas distribuidas al largo de una semana de trabajo. En Brasil la carga horaria de trabajo semanal suele quedarse entre las 40 horas. Un gran reto en este ámbito es la reducción del tiempo de docencia en aula, para que ese tiempo sea mejor aprovechado en el perfeccionamiento docente. Es evidente, portanto que se tendría que invertir en la contratación de más profesores y también en la reducción, cuando sea el caso, de la ratio, un otro punto aquí retratado y que merece atención especial. El número de alumnos por profesor en Primaria está entre los más altos (27,9) y, diferentemente de la realidad de otros países, los centros públicos, cuando comparados con los centros privados, presentan siempre índices más altos de ratio. Queda, entretanto, el reto de alcanzar niveles de ratio más bajos en la etapa de la enseñanza secundaria.

Con relación a la infraestructura y condiciones generales de los centros escolares, un gran problema permanece sin solución definitiva en Brasil, que es la desigualdad entre las condiciones de las escuelas – observada entre las diferentes regiones del país, entre los centros públicos y privados y entre las zonas urbana y rural. La reducción de estas desigualdades es urgente, o se estará corriendo el riesgo de perpetuar el carácter dual que siempre marcó la educación en Brasil. De esta forma, tendremos siempre una escuela pública que ofrece una enseñanza de baja calidad para los pobres y una escuela privada – bien equipada, con profesores más bien preparados y con mejores sueldos – para los hijos de las clases media y alta.

En lo que se refiere a las retribuciones, estatutos y planes de carrera, lo que intentamos hacer fue identificar el grado de madurez de la legislación educativa en este aspecto en y alguna caracterización de la realidad brasileña. De esa forma, se puede concluir que en Brasil hay un conjunto de indicativos legales que sirven de base para los Estados y Municipios en Brasil. Un problema que necesitamos afrontar y construir las estrategias de afrontamiento, es la cuestión de las diferencias existentes internamente – sea entre estados o entre comunidades autónomas – en lo que se refiere a las retribuciones. Brasil aún tiene que intentar alcanzar los promedios de algunos de sus colegas de Latinoamérica, con mejores índices en este ámbito.

Si es cierto que en mejores condiciones de trabajo los profesores tienden a ser mejores profesionales – lo que parece valer para cualquier profesional – la mejoría de las retribuciones, seguramente, se afirma como un estímulo para desear ingresar en esta profesión, y permanecer en ella. Otros aspectos como el estímulo a la formación

permanente – alcanzando incluso los niveles de postgrado – o la inversión en mejoría de los centros escolares son también aliados en la lucha por una educación de calidad. El gobierno de Brasil dispone de datos suficientes para, a partir de ellos, diseñar nuevas políticas educativas, más acogedoras de las necesidades reales de los profesores, sus alumnos y la comunidad, de forma que la escuela no continúe constituyendo en un espacio a más de profundización de las desigualdades sociales.

BIBLIOGRAFIA Y PÁGINAS WEB CONSULTADAS

BRASIL.: Ley nº 9294, de 24 de dezembro de 1996. Dispoe sobre o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental y da Valorização do Magisterio (FUNDEF). Brasilia/Brasil. 1996

CARNEIRO, Moaci Alves.: LDB Fácil: leitura crítico-reflexiva artigo a artigo – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Camara de Educação Básica).: Resolução Nº 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para o Novo Plano de Carreira e de Remuneração para o Magisterio dos Estados, do Distrito Federal e dos Municipios.

GOIS, Antonio.: Periódico Folha de Sao Paulo, de 08/10/2002. “Para UNESCO, Brasil paga pouco a professor”. <http://www.folha.com.br/>

MARCHESI, Alvaro & PÉREZ, E. M^a.: La situación profesional de los docentes. Estudio Patrocinado por Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM). Trabajo de campo realizado por Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo/IDEA. Febrero 2004. <http://www.fuhem.es>

MEC/INEP (Ministerio de Educação e Cultura/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais).: Estatísticas dos professores no Brasil. 2003.

_____.: Censo Escolar. Sinopse Estatística da Educação Básica 2002. 2003.

OCDE.: Atraer, seleccionar, formar y retener profesores de calidad en España. 2003.

OCDE/MECD/INCE.: Conocimientos y Destrezas para la vida. Primeros resultados del Proyecto PISA 2000. Educación y Destrezas. Resumen de resultados. 2001.

INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/Ministerio de Educação e Cultura).: <http://www.inep.gov.br>

MEC-Brasil.: <http://www.mec.gov.br>

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).: <http://www.oecd.org>

PISA (Proyecto para la Evaluación Internacional de los Alumnos – Proyecto PISA).: <http://www.pisa.oecd.org>

REVISTA EDUCAÇÃO.: <http://www.revistaeducacao.com.br>

V Encuentro Internacional Fórum Paulo Freire. Valencia Círculo de Cultura: Los desafíos de enseñar y aprender a vivir.

¿Vivir para enseñar o enseñar aprendiendo a vivir?

Analia Elizabeth Leite¹

A partir de la experiencia vivida con un grupo de profesores durante seis meses en situación de colaboradora en el grupo de trabajo constituido por ellos mismos, se acercan algunas reflexiones respecto de los diversos sentidos que asume la enseñanza en la vida de cada uno, estos sentidos nos llevan a re-pensar el vivir y el hacer de todos aquellos que nos posicionamos como “enseñantes” o que vivimos de la enseñanza. Posición que puede ser cambiada y que constituye el mayor desafío de la enseñanza o del enseñar: darse cuenta que el otro, que los otros, que todos, también enseñan y que desde la discrepancia, la lucha (no en un sentido bélico o de imposición, sino de práctica social y política) con el otro, desde lo que piensa y hace, se pueden aprender otras formas de enseñar. Desde este marco y desde las voces de un grupo de profesores se discuten algunos significados de la enseñanza y los desafíos que nos provocan.

La enseñanza como un mandato

“...yo en tutoría tengo el problema matemática, y van varias veces los niños, y la maestra dice, yo tantos años estuve dando esto y nunca me ha pasado que no hayan aprendido a multiplicar y dividir en el tiempo esperado, he estado dos meses, yo creo que ha estado machacando mucho a los niños, y los padres me han venido a protestar porque el maestro quiere un diez y si mi niño no es de un diez y ahí se me ha planteado un problema entre padres, niños y maestro...”(E., maestra de primaria).

La enseñanza constituye un mandato en el sentido histórico y social de la formación: me forman para enseñar y es lo que tengo que hacer. La enseñanza

¹ Lic. en Ciencias de la Educación. Integrante del grupo de investigación: PROFESORADO, CULTURA E INSTITUCIÓN EDUCATIVA. Grupo de Investigación HUM 619 de la Junta de Andalucía. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. aleite@ya.com.

entendida de esta manera produce la anulación del sujeto portador de saber, la anulación del que recibirá el saber y la anulación del contexto social y político en el que se desarrolla la enseñanza. Esta orden de vida, de la cual no es fácil desprenderse o al menos intentar no ser tan obediente con ella, deriva en cuestiones fundamentales para la comprensión de los procesos educativos. En primer lugar, se cosifica a los sujetos negando la experiencia, los saberes, su propia historia y colocando al que enseña en un lugar inalcanzable hasta para el propio enseñante que no puede desprenderse del ropaje del saber para poder avanzar en el saber. En segundo lugar, se priorizan recursos y herramientas que potencian la enseñanza sin meterse con el sentido de la misma, pensando que se puede mejorar en la medida que se mejore lo material. En tercer lugar, emerge la evaluación como el dispositivo privilegiado para el control, la clasificación y la exclusión.

Romper con el mandato constituye uno de los desafíos de la enseñanza. Romper con los modelos de formación, con las concepciones de conocimiento, con la visión estática y neutral de lo social; significa también, romper en parte con las tradiciones y los marcos ideológicos en los que hemos sido formados y seguimos reforzando al sostener este mandato.

La enseñanza como una posibilidad de crecimiento y construcción colectiva

“...tenemos que reconocer que las clases son muy monótonas, ellos saben lo que hacemos (referencia a los alumnos)... los aplastamos, cuando les haces un planteo inteligente lo agradecen y se enganchan... y eso hay que comprender que no es una pérdida de tiempo, y que no está en el currículo tal cual, les va abriendo y en mis clases van saliendo unos debates buenísimos...” (P. maestro de primaria)

La enseñanza puede convertirse en una posibilidad de cambio y transformación. Desde la enseñanza podemos abrirnos al mundo y en esta apertura re-conocemos a los

otros como co-partícipes de la aventura. Que significa un planteo inteligente? Ni más ni menos que incluir a los demás, desde sus vivencias, expectativas, intereses y conocimientos. La enseñanza parece ser un proceso individual, pero supone, lleva implícito al otro. Es un proceso colectivo. Aunque pensarlo de esta manera nos enfrenta con varios obstáculos. El primero es el mecanismo o procedimiento que inaugura la enseñanza: alguien enseña, alguien aprende. Aspectos no intercambiables y exclusivos. Cómo se rompe este mecanismo para transformarlo en intercambiable e inclusivo? Nuevo desafío de la enseñanza. El segundo obstáculo es la valoración del conocimiento y el establecimiento de grados del conocimiento: los académicos, los experienciales, los prácticos, los vulgares, etc. Esta jerarquía en los conocimientos también se aplica a los sujetos, están los que poseen el conocimiento teórico, están los que tienen mucha experiencia, están los que no han pasado por la escuela. En esta gradación o desde ella es imposible pensar que todos pueden enseñar y que todos pueden aprender. Otro desafío que nos lleva a preguntarnos si los distintos grados de conocimiento suponen la negación o imposibilidad de unos en desmedro de otros. La convivencia de niveles o dimensiones del conocimiento, no son posibles? Por qué un tipo de conocimiento es más legítimo que otro?. El tercer obstáculo es pensar la enseñanza como un proceso de competencia exclusiva de la escuela. Se da en y para la escuela. O en los ámbitos relacionados con lo educativo, cuando en realidad la enseñanza nos libera de nuestra propia centración o cerramiento al poder brindarnos a los demás y brindarnos la posibilidad de crecer (al salir a los otros). Entonces, los desafíos de la enseñanza como proceso de crecimiento y construcción colectiva implican romper con las dicotomías, jerarquías y marcos espaciales. Una cosa o la otra, cuando pueden ser ambas; o primero uno, luego otro, cuando todas conviven en uno. O este lugar es para..... cuando todos los lugares pueden ser para... enseñar.

La enseñanza como una cuestión técnica o como un compromiso social y moral

“...no es tan fácil, me quedo la cosa que a veces si no trabajamos con todo el contexto no lograremos demasiado y me queda la duda que dentro de la clase y fuera de la clase es distinto..,” (I. profesora de un PGS)

La enseñanza de los contenidos o la enseñanza en el contexto socio-político del cual formamos parte. La idea de la enseñanza como una cuestión de contenidos escolares pertenece al ámbito de lo técnico en cuanto a la estructuración de temas, tiempos y procesos cognitivos a lograr. Esto puede ser una parte de la enseñanza, pero en realidad es su versión más pobre o tal vez más coherente con las ideologías dominantes. El mundo del afuera y del adentro de la escuela parecen irreconciliables y a veces tan diferentes que terminan por anularse. Como convivir con ambos mundos desde la enseñanza, esta parece ser la duda de I., que no puede dejar fuera el contexto. Allí es justamente donde la enseñanza asume una dimensión social y moral. Donde cobra vida, donde abandona la neutralidad y donde “lo técnico” hace agua. Las recetas no funcionan y hay que pensar en nuevas recetas que no son válidas para todos sino que se piensan a partir de todos. El compromiso desde y con los otros modifica sustancialmente el enseñar que ya no resulta solo una cuestión de formación o producto de la formación sino un proceso que se renueva permanentemente y que adquiere matices y tonalidades diferentes en relación con los contextos y con las problemáticas naturales y propias de estos. Un nuevo desafío del enseñar, romper los límites, romper los marcos dentro-fuera, micro-macro, presente-futuro y sumergirse en el mundo real, el mundo de las personas que viven, sufren, padecen, se divierten...viven.

La enseñanza como posibilidad de aprender y “ser enseñado” por los otros.

“...cuando hacíamos este tipo de actividad me miraban a ver que decía yo y ahora ya no, lo expresan de otra manera y con cierto orden... les da menos miedo hablar...” (E. maestra de primaria)

La enseñanza puede quedarse en la mera transmisión, instrucción o puede convertirse en una posibilidad de aprendizaje. Se enseña para que los otros aprendan o también podemos pensar que se enseña para aprender. Muchas veces la enseñanza se convierte en un camino recto, lineal, un camino sin retorno y con un final. Esta versión de la enseñanza realmente encierra en sí misma la imposibilidad de aprender. Solo logra que se siga el camino. Aquí aparece otro desafío, enseñar para que otros aprendan como finalidad exclusiva o enseñar para que uno aprenda y se deje enseñar por los otros. El enseñar y el aprender como dos caras de una misma moneda. Aunque sistemáticamente se los separa y se pierde la esencia de uno y otro. Este desafío nos enfrenta con espacios de poder y control que no se quieren perder, pero se pierden al desnaturalizar la enseñanza, al convertirla en un bien que poseen unos pocos para trasmitirla a la mayoría sin que se apropien de ella. El enseñar y el ser “enseñado” nos coloca en una posición de igualdad y de reconocimiento de los otros, nos permite dialogar con el otro aunque las posiciones sean diferentes. El diálogo permite la sorpresa, la curiosidad, la admiración, uno se anima, pierde el miedo, aprende a compartir, como lo vive E., la dependencia cede, la autoridad se comparte y todos pueden aprender si uno se deja, si uno cree en que no solo enseña sino que puede ser “enseñado”.

La enseñanza como proyecto de vida

“...los contenidos son un medio, un concepto ético, tu puedes hacer muchas cosas, hay que abrir un poco la mente...”(P. maestro de primaria)

La enseñanza puede transformar la vida y convertirse en una manera de aprender a vivir en la medida que:

-el contenido de la enseñanza trascienda lo meramente curricular y escolar.

-demos cabida a todos los tipos de conocimientos y no solamente al académico, al teórico.

-rompamos con los límites que se imponen a la enseñanza en cuanto a lugares, formas y actores responsables.

-discutamos algunos mecanismos producidos por la enseñanza, mecanismos de pensamiento y actuación: las dicotomías, las jerarquías, los espacios.

-nos aventuremos a vincularnos y relacionarnos con los otros, pensando la diferencia no como un obstáculo sino como una posibilidad de aprendizaje.

-trabajemos la idea de cambio y transformación como algo que cotidianamente sucede y se produce pero que no lo vemos por ir en la búsqueda de los grandes cambios y las grandes transformaciones.

-asumiendo el compromiso político, social y ético del enseñar.

El mayor desafío del enseñar es poder convertirlo en una forma de vida, en una forma de estar y actuar con los otros. De esta manera, la enseñanza se hace carne en la vida de los sujetos y los sujetos vivimos y aprendemos a vivir a partir de la enseñanza. Así como el aprender y el enseñar son dos caras de la misma moneda; la vida y la enseñanza deberían hacerse una. El proyecto de vida.

APROXIMAÇÕES TEÓRICAS SOBRE ÉTICA E CURRÍCULO: uma reflexão sobre Paulo Freire a partir de DUSSEL

JOSGRILBERT, Maria de Fátima V.
KAVESKI, Flávia Cavalcanti G.
FECLPP MS/ Brasil

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem.
Paulo Freire

Este texto pretende apresentar uma reflexão sobre ética e currículo escolar a partir da obra de Paulo Freire, sabendo-se que falar de Paulo Freire é uma tarefa complexa, parece que tudo já foi dito sobre ele, mas a partir de Dussel (2000), novas reflexões emergiram, em função da profundidade e conhecimento com que este discorre sobre aquele. Verifica-se que o tema se torna eterno, a partir de novos olhares, geradores de novas reflexões sobre seus pensamentos e afirmações, como um movimento espiralado que leva ao repensar, tendo como ponto de partida a vida, a corporalidade, o sofrimento, a fome - a vítima, caminhando em direção ao direito à vida a ser reproduzida, a ser mantida, a ser desenvolvida; a vida humana individual, dentro de uma comunidade, de uma cultura, em convivência solidária com o outro.

A proposta, também é falar de Paulo Freire a partir dele próprio e de suas idéias, evidenciando sua luta e seu ideal. Quase todos que têm conhecimento de seus propósitos e os compreendem mudam os seus, assumindo uma postura menos ingênua e mais consciente frente à educação. É possível conhecer seus princípios éticos e não ter vontade de mudar? Seria o mesmo que não amar!

Sua pedagogia paradoxalmente tão simples desvela, de forma singela, algo tão imenso e profundo; sua dialética demonstra que é possível compreender a filosofia marxista sem abandonar as idéias cristãs, sem deixar de ser ético, o que é impossível para muitos: “(...) para surpresa de muita gente, quanto mais eu leio Marx, tanto melhor eu leio Cristo e mais o compreendo” (Freire, in Vannucchi, 1983, p. 99). Para ele o mais importante é a vida humana, o valor do outro no processo pedagógico. Freire ensina a olhar o outro, a partir de si mesmo.

Professores e professoras brasileiras ou não, precisam conhecer as propostas de Freire, ao mesmo tempo em que precisam combater o modelo de escola excludente e discriminatória que ainda persiste; este educador demonstra que é necessário partir de si mesmo, concretizando o processo de autoconhecimento: encontrando o seu interior, analisando-o e refletindo sobre os problemas vividos, numa transposição temporal que leva à compreensão e ao redimensionamento da vida. Freire desvela o seu lado humano íntimo, assumindo e suplantando sua própria dor, desnudando-a sem ter vergonha do sofrimento. O reencontro com o passado possibilita a releitura do mundo sob uma nova percepção. Além do que, só através do autoconhecimento, próprio da reflexão crítica, é possível compreender melhor o mundo e o outro, compreender a historicidade humana, e, nas palavras de Paulo Freire, “ter noção da nossa incompletude”

Com isto, compreende-se o dizer de Dussel (2000, p. 45):

Comparados com Paulo Freire, os psicopedagogos e psicanalistas são, primeiramente, cognitivistas (porque se preocupam com a inteligência teórica ou moral, ou com a consciência como mediação da patologia), consciencialistas (enquanto não desenvolvem uma teoria dialógica, lingüística), individualistas (enquanto se trata de uma relação do pedagogo individual com os educandos individualmente, embora em grupo), mas, principalmente ingênuos, enquanto não procuram transformar a realidade contextual nem promover uma consciência ético-crítica no educando – que é a empreitada educativa de Freire.

Demonstrando que a linha pedagógica de Freire é referencial obrigatório para educadores progressistas, ao defender que a conscientização possibilita o surgimento do pensamento ético-crítico, que deve ser o norteador do processo educativo. “Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer da ética, quanto mais fora dela” (Freire, 1996:37).

Paulo Freire, neste ensaio, é apresentado como professor e criador de um método para a educação de jovens e adultos; como um elemento que foi considerado “perigoso” para o Brasil durante o governo militar pós 64; como professor universitário e Secretário de Educação do Município de São Paulo; como teórico da educação, como ser humano solidário ao outro, para que se reflita sobre sua postura basicamente ética, em cada um desses momentos vividos dentro ou fora do país, analisando a coerência da sua teoria com sua práxis; verificando, principalmente, sua

preocupação com a vida dos mais massacrados pelo sistema, aqueles que sofrem injustiças, exclusões, discriminações, dominações – os oprimidos, utilizando suas palavras.

Reflexões sobre Ética e Currículo

Ética e currículo são questões que devem ser repensadas: Como a ética pode ser o eixo norteador do currículo, de forma a conduzir os alunos ao exercício de uma cidadania plena?

Lendo Dussel e conhecendo mais a pedagogia de Freire, é possível fazer uma análise sobre a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCNs (1998), que colocam a ética como um tema transversal, no currículo escolar. Poderia a ética ser considerada apenas um tema, na verdade uma forma diferente de denominar os novos componentes curriculares? Ou deveria estar presente em todas as atividades escolares? Não deveria ser a ética o foco central do trabalho pedagógico e não um tema transversal? Como poderia estar desvinculada da orientação sexual, da pluralidade cultural, da saúde, do trabalho, enfim de qualquer tema sugerido como componente curricular? A forma transversal de apresentação dos conteúdos, contida nos PCNs, ainda propõe uma divisão do conhecimento, apesar de avançar no sentido de integrar as disciplinas, mas não aborda a ética como a questão central da vida humana. O documento (Brasil, 2003) aponta as barreiras enfrentadas, ao afirmar que: “A temática da ética e da moralidade humana e de construção de valores pessoais socialmente justificados não tem sido muito valorizada em nossa sociedade e até mesmo na estrutura de nossas escolas” (p.8).

Outra questão que também preocupa é: por que a legislação educacional tem como foco central a formação da cidadania e a escola não consegue concretizá-la? Percebe-se que a escola deixa de ensinar àqueles que mais precisam, além de excluí-los, muito embora, em diferentes momentos históricos, a cidadania apareça como objetivo principal da legislação escolar.

Estas reflexões estão presentes na obra de Freire, quando o mesmo afirma que:

Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a “cara” da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente. (Freire, 2000, p. 25).

Demonstrando a importância da conscientização docente para mudar o processo, capaz de auxiliar na construção de um currículo próximo à realidade, a partir de uma escola séria em relação à aquisição e produção do conhecimento, e alegre e estimuladora da solidariedade, da curiosidade, da formação da vida humana.

Democracia, justiça, solidariedade, generosidade, dignidade, cidadania, igualdade de oportunidades, respeito às diferenças são valores desejados universalmente, entretanto são desrespeitados pelos próprios políticos e até por entidades religiosas, que demonstram perante a sociedade a falta de princípios e desconsideração com a vida humana. Assim, são poucos os exemplos de condutas, que permitem a conscientização dos alunos com base em princípios sólidos. Para o desenvolvimento da sociedade, a partir da educação “é preciso possuir critérios, valores, e, mais ainda estabelecer relações hierárquicas entre esses valores para nortear as ações da sociedade” (Brasil, 2003, p. 14).

Freire demonstra que educa aquele que acredita que é possível e que tem esperança. Mesmo sabendo que “a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos”. (2000, p.126). Sendo a missão do educador progressista “desvelar oportunidades para esperança, independente dos obstáculos encontrados no caminho” (Freire, 1999, p. 9).

Refletir sobre ética e currículo escolar, no início do século XXI, torna-se uma questão primordial para aqueles que se preocupam com a educação. O mundo vem assistindo ao crescimento da tecnologia, paralelamente ao crescimento da violência, da criminalidade, da impunidade e da desvalorização dos valores, enfim à desumanização do homem. Portanto, não se pode perder de vista a formação da consciência ética, da mesma forma que se precisa proporcionar a todos o acesso à informação, à informática, à pesquisa, enfim a todas as formas de conhecimento.

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio a formação moral do educando (Freire, 1996).

Dussel fala de um sistema de eticidades, que deve materializar-se, e a partir de uma reflexão se transformar em um novo sistema (material). Dentro desse processo, a ética passa a se constituir em um processo cotidiano de ser, de viver, prático, sob o olhar crítico, a partir do interior do indivíduo. Já a moral é abstrata, é uma tentativa de justificar o que é certo, o que é adequado, o que é lei. Para ele: “(a) O ético é o aspecto material ou de conteúdo da ética. b) A moral é o aspecto formal ou procedimental, intersubjetivo comunitário”. c) A eticidade é a totalidade concreta do mundo” (2000:633).

Sabe-se que a ética só é incorporada, através da oportunidade de reflexão, da convivência com outro sem preconceitos, da parceria, do diálogo, da verdade, do respeito e da solidariedade; características da postura interdisciplinar. Devendo estar presente em todos os momentos do currículo escolar, permitindo (com)partilhar: descobertas, alegrias, conhecimentos, disciplinas, rompendo desafios e (re)desenhando um futuro de esperança que se inicia a cada enfrentamento do cotidiano.

Freire sabia trabalhar ao mesmo tempo com diversos temas e diversos conhecimentos, uma vez que: “A inter e a transdisciplinaridade freireanas não são apenas um método pedagógico ou uma atitude do professor. Elas se constituem numa verdadeira exigência do ato pedagógico” (Gadotti, 1998: p.31).

Definir ética é fixar os limites, os objetivos, é (re)-conhecer-se como cidadão do mundo, dando sentido à vida, a partir do outro, através dos próprios valores.

Conceito de ética em Dussel

Dussel (2000) para expor sua “Ética da Libertação” caminhou cinquenta séculos pela História, desde os primeiros núcleos civilizatórios, até chegar ao final do século XX, procurando redescobrir, redesenhar o caminho percorrido em diferentes culturas, sob a ótica de diferentes pensadores, educadores, filósofos; denunciando a falta de solução para os problemas que massacram a maioria da humanidade, vítima de um sistema-mundo cruel, construído a partir, pela e para as minorias. Dessa forma, re-interpreta e reconstrói a História, ultrapassa paradigmas, caminha

por pensamentos, compreende, busca fundamentações, alerta para o fenômeno que torna a sociedade atual um campo de vítimas, negadas na sua própria corporalidade e:

expressa no sofrimento das vítimas, dos dominados (como operário, índio, escravo africano ou explorado asiático do mundo colonial; como corporalidade feminina, raça não branca, gerações futuras que sofrerão em sua corporalidade a destruição ecológica, como velhos sem destino na sociedade de consumo, crianças de rua abandonadas, imigrantes estrangeiros, etc) (2000:313).

A “Ética da Libertação” de Dussel alerta para a necessidade do conhecimento dessa negação pela vítima, sua proposta:

não pretende ser uma filosofia crítica para minorias, nem para épocas excepcionais de conflito ou revolução. Trata-se de uma ética cotidiana, desde e em favor das imensas maiorias da humanidade excluídas da globalização, na presente ‘normalidade’ histórica vigente (p.15).

Na verdade, sua proposta baseia-se no conceito ético que faz questão de repetir a cada passo: “Esta é uma ética da vida”. É uma ética da vida e pela vida, tendo relação com o modo de convivência, questionando-o, em função da felicidade da maioria.

Anunciar a comunidade das vítimas, a negação da corporalidade, o sistema-mundo excludente não é suficiente. O que fazer? Que caminho seguir? Dussel encontra a concretização de sua filosofia denunciante em Paulo Freire, na sua práxis pedagógica, que é a resolução prática do que Dussel chama de “Ética da Libertação”.

Freire, diversamente de todos os autores citados, define precisamente as condições de possibilidade do surgimento do nível do exercício da razão ético-crítica (...) como condição de um processo educativo integral. Por isso, o educando não é só a criança, mas o adulto e, particularmente, o oprimido, culturalmente analfabeto, dado que a ação pedagógica se efetua no horizonte dialógico intersubjetivo comunitário mediante a transformação real das estruturas que oprimiram o educando. Este se educa no próprio processo social, graças ao fato de emergir como “sujeito histórico” (Dussel, 2000:435).

Um encontro ético: Freire e Dussel

A ética universal do ser humano, proposta por Freire, é inseparável da prática cotidiana dos sujeitos, é o caminho que se propõe a auxiliar o oprimido na sua conscientização, visando à superação da sua própria condição de vida, tornando o processo pedagógico, uma prática para a

liberdade. Rompendo com a lógica educativa pela qual o educando é apenas depositário das informações recebidas pelo professor, a chamada “educação-bancária”. Freire adotou em sua práxis a dialogicidade e a conscientização. Os homens, segundo Freire, se educam em união; logo a relação que se estabelece se dá entre o educador-educando e entre o educando-educador, sujeitos cognoscentes que se debruçam, sobre os conteúdos e as problemáticas da sociedade, utilizando o diálogo e a reflexão.

O ato reflexivo, crítico, significa a tomada de consciência do mundo, não apenas do meio do educando; fazendo com que se torne capaz de perceber o seu mundo e o das demais classes sociais às quais ele não pertence.

Dentro de um sistema de dominação, que castiga os menos favorecidos e atende aos interesses das minorias, é necessário um currículo que conscientize e liberte, tanto o opressor quanto o oprimido, oportunizando a este se enxergar como sujeito de sua história, buscando a melhoria das condições de vida e a garantia da sua reprodutividade – uma postura extremamente ética. “É que a ética ou qualidade ética da prática educativa libertadora vem das entranhas mesmas do fenômeno humano, da natureza humana constituindo-se na História, como vocação para ser mais” (Freire, 1997, p. 91).

A prática pedagógica proposta por Freire, concretiza-se dentro, com e a partir do grupo, considerando as condições locais, culturais e reais, parte da vontade do alfabetizando de querer aprender a ler o mundo, causando uma reflexão sobre este mundo e gerando a esperança na transformação.

A leitura e a escrita da palavra mediatizada pela leitura do mundo, através da análise histórico-político-social, levam o educando a re-escrever palavra e mundo, em uma práxis transformadora que lhe possibilita tornar-se verdadeiramente cidadão, na medida em que não fica atrelado às contingências e ideologias, mas luta pela concretude do seu sonho.

Contribuições de Freire

Entre outras profissões Freire escolheu ser professor e doou para a população carente, através da educação, o que a vida lhe havia oportunizado. Um professor brasileiro, atento às necessidades vitais, competente e coerente com o seu tempo.

A obra de Paulo Freire, assim como a obra de todo bom herói, é um desses fenômenos de forte apelo mítico. De tão bem que ele desencantou o mundo, encantou-se, e nos fez encantarmo-nos com ele. Sua obra e sua figura pessoal encontram-se, pois, intensamente cercadas de uma aura. Isso não é surpreendente. Isso veio sendo construído ao longo de sua vida profissional, e se acentuou à medida que envelhecia. O fundamento político dessa construção foi sua condição de patriota vitimado, que arriscou sua vida para realizar um projeto salvador: a libertação cultural e política de seus irmãos miseráveis, analfabetos, oprimidos. O que custou-lhe um exílio. Ao mesmo tempo, valeu-lhe o acesso ao mundo, e ao mundo, o acesso a ele (Casali, 1998:98).

O método de alfabetização que criou apresenta um enfoque político, relacionado à identidade cultural do alfabetizando, no processo emancipatório de luta, na procura de diminuir o distanciamento cultural e social do analfabeto, vivente de um mundo letrado, na busca de seu espaço por uma vida melhor, que minimize a violência cultural da exclusão, da discriminação, da opressão.

O homem ao mudar a sua realidade, também vai se transformando, na medida, em que ele se integra ao seu contexto e se compromete, vai construindo a si mesmo, sendo sujeito. O homem, porque é homem, é capaz de reconhecer que não vive num eterno presente, e sim num tempo, feito de hoje, ontem e de amanhã; esta tomada de consciência de sua temporalidade (que lhe vem de sua capacidade de discernir) permite-lhe tomar consciência de sua historicidade.

Em um currículo freireano a compreensão antropológica da cultura é fundamental, faz com que o educando se reconheça como um sujeito ético digno, como sujeito do seu processo de libertação, compreendendo-se como fazedor de cultura, transformador, um indivíduo participante dentro de um processo social, cultural, político e econômico, contribuindo para a sua inserção no mundo, distinguindo o mundo da natureza e do mundo da cultura.

Freire teve a oportunidade ímpar de colocar suas idéias em prática, ao ser convidado, em 1989, para ser Secretário de Educação do Município de São Paulo. E assim, demonstrou a

coerência da relação teoria-prática de sua proposta, dando um novo colorido ao cenário educacional brasileiro. Uma experiência relatada em “Educação na Cidade”.

Estar à frente de uma secretaria municipal, do porte de São Paulo, demonstrando que a escola pública democrática de qualidade é possível, assim como é possível uma outra forma de administrar, participativa, por meio da gestão colegiada, foi um grande legado de um educador verdadeiramente ético. A criação e implantação dos Projetos Políticos Pedagógicos na sua gestão foi uma antecipação à legislação educacional atual, demonstrando na prática a possibilidade da autonomia curricular das escolas, para atender às necessidades reais do grupo.

Dentro desta linha pedagógica, mudou o próprio conceito de currículo, pois passou a ter um novo olhar em relação à bagagem cultural do aluno, à organização escolar, à organização da prática educativa, à organização curricular, à educação.

Paulo Freire conseguiu atrair os educadores para uma nova visão mais comprometida com a sociedade e com o educando. O trabalho deixou de ser solitário para ter um cunho coletivo. Motivados por uma perspectiva interdisciplinar, passaram a sentir necessidade do outro para dialogar, a perceber que não se faz educação de forma isolada, mas, principalmente, tomaram para si a missão de serem autores da sua própria prática educativa. Segundo Freire (1997), é necessário um movimento constante de repensar essa prática, revelando a importância fundamental, que teve para ele, o exercício feito de pensar a prática para melhor praticar (p.84).

Em Freire, percebe-se a importância do amor nas relações pedagógicas, capaz de transformar a vida; a importância da troca, do coletivo, da parceria em educação, o compartilhar com o outro; a intersubjetividade, o diálogo; a humildade, o respeito ao indivíduo, às suas diferenças e à cultura de cada um.

Ética e estética caminham juntas, porque ética é vida, e o movimento da vida deve ser belo. Afinal, ser ético é lutar por uma vida melhor, com relações sociais mais leais com o outro e com os princípios de construção do viver. Um educador não pode fingir que não vê a miséria ao seu lado, precisa eliminar seus preconceitos, precisa aceitar o diferente, não querendo que ele se torne

um igual, precisa conscientizar para educar. A beleza precisa estar na manutenção, na reprodução e no desenvolvimento dessa vida, considerada dentro de um esquema integrado com outras várias vidas. Essa é a beleza, a estética da ética! Visível em Paulo Freire na sua fala: sobre a beleza da luta política, sobre o aprender, sobre o compromisso pedagógico, sobre o processo ensino-aprendizagem, sobre a vida.

O currículo da forma como tem sido apresentado, é um modelo traçado, pré-fabricado, dentro dos padrões de quem educa: um reprodutor de padrões, valores, que molda, lacra, castra, esconde, tantas capacidades perdidas! Uma escola assim discrimina, rotula, oprime, imprimindo padrões, direções, limitando escolhas.

Pode-se questionar se o inverso seria sinônimo de utopia, de ingenuidade, de credibilidade demais na educação? Será? Tornam-se vivos os dizeres de Paulo Freire: utópico, acreditando no poder da educação e por isso grande. Seu maior legado: a esperança!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais e 5ª a 8ª séries. Temas Transversais*. 1998.
- _____. *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: MEC, SEIF, SEMTEC, SEED, 2003.
- CASALI, Alípio. *Paulo Freire: O educador na história*. Revista Educação, Sociedade e Culturas, nº 10, 1998, 95-109.
- DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes. 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Política e Educação*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *Educação Como prática da Liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. *A Educação na Cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GADOTTI Moacir (Org.). *Paulo Freire: Poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- _____. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília, D.F.: UNESCO, 1996.
- VANNUCCHI, Aldo (org). *Paulo Freire ao vivo*. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

A CORPOREIDADE NO ESPAÇO PEDAGÓGICO – Um caminho em construção.

Prof. Dr. José J. Queiroz – Mestrado em Educação da UNINOVE.

RESUMO. O texto relata os preâmbulos histórico-teóricos de uma pesquisa sobre o tema *educação e corporeidade* em andamento no Mestrado em Educação do Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE – São Paulo. Estes preâmbulos se desenvolvem em três sub-temas: 1. *O corpo condenado*, isto é, as concepções que ao longo da história do pensamento ocidental conduziram à marginalização e ao silêncio do corpo. 2. *A redescoberta do corpo*, isto é, a recuperação da corporeidade em várias áreas do saber na modernidade e na pós-modernidade. 3. *A corporeidade no espaço pedagógico*, isto é, estudos que enfatizam e urgem o elo educação e corporeidade. Neste item são relatados sumariamente alguns trabalhos de pesquisa de campo já concluídos ou andamento no referido Mestrado, que focalizam a corporeidade em situações pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Uma pesquisa em andamento vinculada à Linha Fundamentos Filosóficos e Epistemológicos da Educação do Mestrado em Educação da UNINOVE desenvolve o tema Educação e Corporeidade. O texto a seguir constitui uma síntese dos estudos histórico-teórico realizados no âmbito da pesquisa. Ao final, traz informações sucintas sobre dissertações já concluídas ou em andamento no mesmo Mestrado, que focalizam a corporeidade em situações pedagógicas. O trabalho pretende confirmar a suposição de que a corporeidade é uma categoria fundamental para a educação e para a prática pedagógica. A tarefa será desenvolvida em três sub-temas: I — O corpo condenado. II – A redescoberta do corpo. III – A corporeidade no espaço educacional e pedagógico. Pistas teóricas e algumas aplicações práticas.

I – *O corpo condenado.*

Razão, consciência, espírito, alma, é o que conta. Corpo, tudo o que se aproxima da matéria, deve ser visto com suspeita e até condenado. Tal atitude impregnou a mentalidade ocidental, desde o pensamento filosófico grego, na vertente platônica e neo-platônica, até nossos dias.

No diálogo *Fédon*, Platão relata as derradeiras palavras do seu mestre, Sócrates, prestes a morrer sob o efeito da cicuta. No fluir da conversa, as proposições socráticas vão enunciando as bases da doutrina platônica. De início, elas apontam o contraste entre o verdadeiro sábio, o filósofo, e o comum dos mortais. Estes acreditam que “quem não procura o prazer e as comodidades corporais não sabe viver e quem não goza dessas

volúpias está mais próximo da morte do que da vida”. (PLATÃO, 1999:125-126). Contrariando esta opinião da maioria dos homens, o verdadeiro sábio capta com clareza o sentido da morte como separação da alma e do corpo. Ele não vai à busca do comer e do beber, do amor, e demais prazeres físicos, como possuir roupas bonitas, calçados e outros ornamentos. Não os aprecia e até os despreza e deles se serve “apenas quando a necessidade o obriga a usá-los”.(Ibid.:125). Por isso, “o trabalho do filósofo consiste em se ocupar, mais particularmente que os demais homens, em afastar sua alma do contato com o corpo”.(Ibid. loc.cit).

A razão dessa atitude negativa frente ao corpo é que este constitui um obstáculo para a conquista da verdade. Platão expressa um profundo ceticismo com relação à possibilidade de se chegar à ciência mediante os sentidos. Pergunta-se ele: “os olhos e os ouvidos transmitem alguma verdade ou os poetas têm razão em repetir sem cessar que nada ouvimos nem nada vemos? Visto que, se estes dois sentidos são inseguros, então os outros o serão ainda mais, uma vez que são inferiores a eles”.(Ibid.: 126).

O filósofo lança agora a grande questão: “Quando, então, a alma encontra a verdade? Vimos que, enquanto a procura com o corpo, é enganada por ele, que a induz ao erro”. Ao buscar o caminho, que conduz à verdade, surge a visão profundamente logocêntrica(1) de Platão. E’ principalmente “pelo raciocínio”, diz ele, que a alma chega a ver claramente manifesta a realidade dos seres. Ela raciocina melhor “quando não é perturbada pela vista, nem pela audição, nem pela dor, nem pela volúpia e, encerrada em si mesma, deixa que o corpo lide com essas coisas sozinho...”(Ibid.: loc.cit.).

A via da verdade requer que o sábio despreze o corpo, sua alma fuja dele e procure estar só consigo mesma. Assim se abre o caminho para a realidade: a justiça, a bondade, a beleza, “a nobreza, a sanidade, a força, em resumo, a essência de todas as coisas”, que nenhum olhar, nenhum sentido corporal é capaz de captar.(Ibid.:127). O corpo é “corrupção”; ele faz nascer “as guerras e as revoltas”; é “um intruso que irrompe em meio de nossas investigações, nos entorpece, nos perturba e nos impede o discernimento da verdade”. Se desejarmos saber realmente alguma coisa, “é preciso que abandonemos o corpo e que a alma analise os objetos que deseja conhecer”. Fonte de “mil ilusões”, de “tolices”, o corpo “nunca nos conduz a algum pensamento sensato”. Por isso, conclui Platão: “a inteligência é a única moeda válida, pela qual vale a pena trocar qualquer outra” (Ibid.:129-30).

Qual teria sido a penetração na cultura das grandes massas desse extremado rigor platônico frente ao corpo? O influxo do platonismo na mentalidade ocidental se deu por

via do cristianismo. Nietzsche cunhou uma frase, que ficou célebre: “o cristianismo é o platonismo para o povo”. Quer dizer que o rigorismo platônico, até o advento do cristianismo, limitou-se apenas a atingir pequenas comunidades de elite, os filósofos, mas as maiorias greco-romanas continuaram mergulhadas no culto e nos prazeres do corpo e o sistema religioso e educacional não se deixou impregnar pela unidimensionalidade logocêntrica. Mas o pensamento cristão da Alta Idade Média foi profundamente contagiado pelo neoplatonismo, que chegou até nós através da ponte estabelecida por Plotino, nascido na cidade de Alexandria no ano 203 da era cristã e falecido no ano 270, em Campânia, na Itália meridional. Os escritos de Plotino foram reunidos em seis livros por seu discípulo Porfírio, sob o nome de *Enéadas*.

Foi o bispo de Hipona, Santo Agostinho, cuja teologia dominou toda Alta Idade Média, até o advento do neo-aristotelismo, quem introduziu o platonismo como fundamento da doutrina cristã. No período da sua permanência em Milão (340(?)- 397), Agostinho está em busca da solução dos seus graves problemas existenciais. A sua primeira âncora filosófica havia sido o maniqueísmo, que admitia uma dualidade radical, pois o mundo e o ser humano seriam dirigidos por dois princípios absolutamente antagônicos, o deus do bem e o deus da maldade. Ao se converter ao cristianismo, após freqüentar os sermões de Santo Ambrósio, na catedral de Milão, Agostinho renuncia ao maniqueísmo. Agora, para ele, só há um único princípio a reger o mundo, o Deus dos cristãos, uno e trino. Embora, no futuro, ele passe a assumir uma decidida posição antimaniqueísta, o seu pensamento permanecerá impregnado de uma profunda visão dualista, que opunha o mal ao bem, o pecado à graça, a matéria e o corpo à alma e ao espírito, o homem a Deus, as trevas à Luz.

Ainda em Milão, Agostinho conhece e adere ao platonismo, na sua vertente mística, ensinada e praticada pelos discípulos de Plotino. A importância do platonismo na teologia de Agostinho foi muito bem salientada por José Américo Motta Peçanha (1996:8).

Nas *Confissões*, minucioso relato do drama da sua existência em constante luta entre o bem, a graça divina e o mal, o pecado, decorrente dos agulhões da carne e da sedução das criaturas, Agostinho deixa transparecer o seu profundo pessimismo frente à matéria, ao corpo, à sensibilidade, ao humano, às coisas terrenas. Os bens da terra, diz ele, são indubitavelmente “belos e atraentes, ainda que, comparados com os superiores e celestes, não passem de desprezíveis e abjetos”. (SANTO AGOSTINHO, 1996:69-70).

A alma foi criada por Deus para governar o corpo. Mas o homem subverte o plano divino, abusa do livre arbítrio, faz o corpo prevalecer e cai na concupiscência e na ignorância. Mergulhada no sensível, a alma se degrada. Por suas forças, ela não pode salvar-se. Somente a graça divina é capaz de fortalecer o livre arbítrio e colocar a vontade humana no caminho do Bem e da Luz (Cf. Ibid.:190-197).

Tarefa da alma é estabelecer uma total e assídua vigilância sobre o corpo e os sentidos, para que não impeçam a posse da Verdade. E' preciso cuidar de não se deixar envolver pela tríplice tentação, a saber “a concupiscência do sexo, dos olhos e da ambição do mundo”. Para refrear a gula, Agostinho “sustenta uma guerra cotidiana com jejuns, reduzindo o corpo à escravidão”. Vence as seduções do perfume, liberta-se dos prazeres do ouvido, despreza a voluptuosidade dos olhos e só se deixa inebriar pela verdadeira Luz. Até mesmo a curiosidade, que se disfarça sob o nome de ‘conhecimento’ ou ‘ciência’ está sob suspeita. O orgulho, o desejo de ser amado e temido, a busca de louvores, o amor-próprio são tentações a serem repelidas (Ibid.:287-296)

A visão negativa do corpo instaurada pelo platonismo e principalmente por sua recepção e incorporação na teologia cristã terá amplos reflexos sociais, políticos, educacionais ao longo dos séculos. Michel Foucault, ao analisar a genealogia das ciências e do poder na sociedade moderna, estuda em profundidade a manipulação do corpo como base do poder político.

Outrora, ao longo da Idade Média, o poder se fortalece tendo como instrumento eficaz a repressão do corpo, que se prolonga na visão disciplinar e militarizada da sociedade, cujo controle é obtido mediante o terror inspirado pelos suplícios e castigos corporais. Conforme a análise de Rusche e Kirschheimer, citados por Foucault, na economia servil medieval “os mecanismos punitivos teriam como papel trazer mão-de-obra suplementar e constituir uma escravidão ‘civil’ ao lado da que é fornecida pelas guerras e pelo comércio; com o feudalismo, e numa época em que a moeda e a produção estão pouco desenvolvidos, assistiríamos a um brusco crescimento dos castigos corporais – sendo o corpo, na maior parte dos casos, o único bem acessível” (FOUCAULT,1999: 23).

Na sociedade moderna, diz Foucault, instaura-se “uma nova economia política do corpo”. A ênfase já não é mais o recurso a castigos violentos e sangrentos (embora estes ainda persistam em muitos lugares). Outros métodos suaves de trancar e corrigir vão se firmando, nas instituições em geral, penais ou não, mas o objetivo é sempre o

corpo, suas forças, a utilidade e a docilidade delas, a sua repartição e submissão (Cf. *Ibid.*:25).

Foucault não tem dúvida em afirmar que “as relações de poder têm alcance imediato sobre o corpo. Elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais... É, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e dominação... O corpo só se torna força útil se é, ao mesmo tempo, corpo produtivo e corpo submisso” (*Ibid.*:25-26).

Tendo ainda como pano de fundo a suspeita e a condenação do corpo, a sociedade moderna passa a exercer “um poder microfísico”(Cf. FOUCAULT, 1993), geral, difuso em todo o organismo social, que se abate sobre todos os que são punidos, vigiados, treinados, educados, corrigidos, submetidos a novas formas de controle social, tais como “os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência”(FOUCAULT, 1999:28). A esta lista, acrescentaríamos a moderna e antiga repressão do corpo feminino, do corpo não linear (homossexuais), do corpo peregrino (o estrangeiro), dos corpos de outras cores e raças além da branca (negro, índio, etc.), do corpo pobre e excluído, do corpo mutilado e deficiente e muitas outras

II – *A redescoberta da corporeidade.*

A redescoberta da corporeidade é uma das marcas do pensamento moderno e pós-moderno., que apareceu no bojo da desconstrução do logocentrismo, exposto no item anterior. A filosofia, pioneira nessa empreitada, desde Nietzsche, que se auto-denominava “dinamite” da decadente civilização ocidental, se insurge contra o racionalismo que gera os “desprezadores do corpo”. A estes, Nietzsche opõe “o homem desperto, o sabedor, que diz: ‘eu sou todo corpo e nada além disso; a alma é somente uma palavra para alguma coisa do corpo’. “O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um único sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor. Instrumento do teu corpo é também a tua pequena razão... Há mais razão no teu corpo do que na tua pequena sabedoria”.(NIETZSCHE,1987:51).

Voltando um pouco atrás no tempo, o pensamento marxista, já nos primeiros escritos dos seus inauguradores, apresenta com ênfase o valor do corpo. Na obra em que Marx e Engels fazem o seu acerto de contas com o idealismo alemão – ideologia então dominante no campo filosófico - está afirmada de maneira vigorosa a posição do corpo

em sua materialidade como condição primeira de toda história humana. O texto de Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã*, é enfático:

“A primeira condição de toda história humana é naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza.... Toda historiografia deve partir dessas bases naturais e da sua transformação pela ação do homem no curso da história”. (MARX-ENGELS, 1989:12-13).

É a organização corporal que permite aos seres humanos produzirem os meios de sua existência. E essa produção é o passo primordial que distingue os seres humanos dos animais.

“Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal” (*Ibid.*: 13).

Em *O Manifesto Comunista*, Marx e Engels condenam com veemência o aviltamento do trabalhador pela exploração do seu corpo, da sua força de trabalho, “ que se vende diariamente.. constitui uma mercadoria como outra qualquer, exposta a todas as vicissitudes da concorrência, a todos as turbulências do mercado.. e se torna um apêndice da máquina” (MARX – ENGELS, 1998: 14). Muito antes de Foucault, eles denunciaram a domesticação do corpo pelo caráter “militarizado” do sistema capitalista de produção:

“Massas de trabalhadores, concentradas na fábrica, são organizadas militarmente. Eles são colocados como soldados rasos sob a supervisão de uma hierarquia inteira de suboficiais e oficiais. Não são apenas serviçais da classe burguesa, do Estado burguês; são oprimidos todos os dias e horas pela máquina, pelo supervisor e, sobretudo, pelos próprios donos das fábricas. Tal despotismo é tanto mais mesquinho, odioso, exasperante, quanto mais abertamente proclama ter no lucro o seu objetivo exclusivo” (*Ibid.*:15)

No bojo da exploração da força de trabalho, as características corporais distintas do ser humano, tais como a idade e o sexo, são eliminadas:

“...quanto mais a indústria moderna se desenvolve, tanto mais o trabalho dos homens é substituído pelo das mulheres e crianças. Diferenças de sexo e de idade não têm mais qualquer relevância social para a classe trabalhadora. Só há instrumentos de trabalho, cujo preço varia conforme a idade e o sexo”. (*Ibid.*:15).

Sartre, em *O Ser e o Nada*, aponta a posição central e fundamental do corpo para a existência humana. Opondo-se ao racionalismo cartesiano, para o qual “a alma é mais fácil de se conhecer do que o corpo”, Sartre afirma que o cartesianismo “baniu definitivamente o corpo da consciência”.(SARTRE,1999:384). O idealismo, também, pela ênfase dada às relações espirituais e à objetividade absoluta do espírito, reduziu tudo a um “mundo deserto, um mundo sem homem”, o que é uma contradição, eis que “pela realidade humana é que há um mundo” (*Ibid.*:389-390).

Para Sartre, não há conhecimento puro, “só existe conhecimento comprometido”.(*Ibid.*:391), e é exatamente o corpo que “representa a individualização do meu comprometimento com o mundo”.(*Ibid.*:393). Ele é o “centro de referência total indicado pelas coisas”.(*Ibid.*:394). Não é apenas a sede dos cinco sentidos; “é o instrumento, a meta de nossas ações”. Também o Outro só o conheço por seu corpo e eu só posso fazê-lo mediante o meu próprio corpo.(*Ibid.*:406). Por isso, sem corpo não há faticidade, não há realidade. O corpo é fundamental para a construção do espaço psíquico, na visão sartriana (Cf.*Ibid*, loc, cit).

Na psicoterapia, Rollo May se sobressai ao apontar a necessidade de redescobrir e valorizar o corpo como mediação para a descoberta de si mesmo. Partindo da afirmação de Gardner Murphy: “o corpo é o primeiro âmago do self”, Rollo May descreve minuciosamente o despertar do corpo desde a infância :

“O bebê segura a perninha de vez em quando e mais cedo ou mais tarde ocorre a experiência: ‘isto é a minha perna. Eu a sinto e ela pertence a mim’. As sensações sexuais são particularmente significativas por se encontrarem entre as primeiras que a criança pode referir diretamente a si mesma. Quando as partes sexuais são estimuladas no brinquedo ou pela fricção da roupa, dá-se o esboço rudimentar da sensação de si mesmo. Infelizmente, no passado, tais sensações e as ligadas à excreção tornaram-se tabus em nossa cultura e a criança aprendeu que são más”(MAY,1972:87).

Estes tabus, segundo o autor, são responsáveis pela auto-imagem “suja”, que a criança adquire, ao lidar com as suas sensações corporais e pelas tendências repressivas da sociedade.Para Rollo May, “perceber o próprio corpo é de grande importância no decorrer da vida. Entretanto, a maioria dos adultos perdeu tal consciência, não lhe presta atenção; este é o resultado de vários séculos de recalque do corpo, transformando-o em máquina inanimada a serviço do industrialismo moderno” (*Ibid.* p.88)

As posições reabilitadoras do corpo começam a inspirar novos olhares sobre a sociedade e apontam rumos mais concretos para enfrentar os grandes desafios de hoje.

Umberto Ecco, em *Cinco escritos morais*, alerta contra o eterno fascismo e as novas culturas que ainda aprovam o massacre e a humilhação do corpo.(ECCO,1997:85). Em entrevista ao jornal *Folha de São Paulo*, ele aponta a corporeidade como fundamento radical de uma ética com possibilidade de levar à tolerância e a lutar contra o intolerável:

“...é possível constituir uma ética sobre o respeito pelas atividades do corpo: comer, beber, urinar, defecar, dormir, fazer amor, falar, escutar etc (...). O estupro não respeita o corpo do outro. Todas as formas de racismo e exclusão constituem, em última análise, maneiras de se negar o corpo do outro. Podemos fazer uma releitura de toda a história da ética sob o ângulo dos direitos dos corpos e das relações do nosso corpo com o mundo” (ECCO,1994:7).

Hugo Assmann, ampliando a posição de Ecco, coloca a corporeidade como instância radical de critérios pedagógicos e ético-políticos. A corporeidade individual e os nexos corporais de inserção na amplitude social constituem, segundo Assmann,

“A referência unificadora para levar a sério, de forma conjunta, as necessidades e os desejos humanos. Portanto, é o indicador do caminho para identificar adequadamente as falhas do capitalismo real e do ex-socialismo real. E é também a referência-chave para afirmar, de maneira inter-relacionada, a aceitação do mercado e a intervenção de decisões políticas acerca do seu direcionamento planejado em direção a metas sociais, que não brotam espontaneamente do seio dos mecanismos de mercado”(ASSMANN.1996,209-210).

A recuperação do corpo suscita questões e urgências para a teoria e a prática educacional e aponta até mesmo a necessidade de desconstruir velhos formalismos e buscar novos rumos. E’ o que veremos no próximo segmento.

III – *A corporeidade no espaço educacional e pedagógico. Pistas teóricas e algumas aplicações práticas.*

Na esteira da reabilitação do corpo pelo pensamento moderno e contemporâneo, a educação também vai se abrindo na direção de incluir a corporeidade como categoria relevante para a relação pedagógica.

Maturana e Varela(1995), biólogos chilenos, em obra pioneira, *A Árvore do Conhecimento*, ao apontarem as bases biológicas do entendimento humano, despertaram um notável movimento em busca da ligação entre o ensino-aprendizagem e o olhar atento para perceber que tudo o que temos em comum como seres humanos é uma tradição biológica, que começou com a origem da vida, e se estende, até hoje, nas

variadas histórias da humanidade. Isto significa que cada ser, no processo de aprendizagem, recolhe em seu corpo essa fantástica herança.

Em 1994, era a vez do neuro-cirurgião Antônio Damásio chamar a atenção para uma análise do cérebro humano, que supera a fragmentação cartesiana e descobre a interação intrínseca corpo-cérebro. Ele aponta também o valor dos sentidos e das emoções até mesmo para a cura de lesões cerebrais. (DAMASIO, 1996: 282).

No ano seguinte, 1995, aparece a obra do psicólogo Daniel Goleman, *Inteligência Emocional*.(GOLEMAN,1995). Com fundamento nas novas descobertas sobre a arquitetura emocional do cérebro, Goleman estuda em profundidade “o instinto básico para viver, chamado inteligência emocional”(Ibid.:13), discorre sobre a sua importância em todos os momentos da vida individual e social, e conclui, propondo uma educação e até mesmo uma alfabetização emocional.

No mesmo ano (1995), o livro de Gardner, *Inteligências Múltiplas*, é traduzido e publicado no Brasil (GARDNER,1995). O autor analisa sete inteligências, três racionais e quatro emocionais, as quais, embora múltiplas e autônomas, são estritamente vinculadas entre si e sobrepostas. O trabalho de Gardner é diretamente dirigido para a pedagogia. Uma aprendizagem será tanto mais completa, rica e desenvolvida, quanto mais respeitar, em seus métodos, a pluralidade e o perfil de inteligência do educando. A pedagogia só se torna completa ao desenvolver não apenas as três inteligências racionais, a saber, a lógica matemática, a linguística, a espacial, mas em igual nível, as quatro inteligências emocionais, que são: a musical, a corporal-cinestésica, a interpessoal e a intrapessoal.

Em 1991, vêm à luz duas palestras pronunciadas por Maturana em 1988 , publicadas em livro sob o título *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*.(MATURANA,1999). A primeira parte da obra oferece uma excelente abordagem da educação na perspectiva da biologia, com destaque para as emoções e a corporeidade.

Uma interessante aplicação prática dos princípios gardnerianos está relatada por Edênio Valle no livro *Educação Emocional* (VALLE, 1997). O autor descreve e analisa a experiência de um “curso laboratório”, ministrado por 15 professores do ensino fundamental do Colégio Marco Polo da cidade de São Paulo, que testaram, com seus alunos, a possibilidade de uma educação emocional. O livro apresenta a estrutura do curso laboratório, oferece subsídios para a criação de “círculos” de educação emocional, além de exercícios práticos e roteiros.

Em *Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro*, Edgar Morin fala da importância de ensinar a condição humana (MORIN, 2000, págs.47-62), o que significa ensinar que “o humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural” (p.52). Por isso “a racionalidade não dispõe de poder supremo” (p.53). O ser humano é uma unidade múltipla. “Na esfera individual, existe unidade/diversidade genética. Todo ser humano traz geneticamente em si a espécie humana e compreende geneticamente a própria singularidade anatômica, fisiológica. Há uma unidade/diversidade cerebral, mental, psicológica, afetiva, intelectual, subjetiva” (págs. 55-56).

Este breve levantamento histórico-teórico indica uma nova tendência presente na área educacional, que aponta para a instauração de uma pedagogia atenta ao valor do corpo, do biológico, do emocional. Hugo Assmann, já em 1993, no seu livro *Paradigmas Educacionais e Corporeidade* (ASSMANN,1995), parecia antever essa nova direção ao afirmar de maneira contundente:

“A corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal. Sem uma filosofia do corpo, que permeie tudo na Educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global enfim, é, de entrada, falaciosa”(Ibid.:106-107)..

Mais adiante, o autor é ainda mais categórico:

“O corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica. Em outras palavras: somente uma teoria da Corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica”(Ibid.:113).

Nesta altura, vem à tona a indagação sempre oportuna: será que a nossa prática pedagógica se encaminha para a nova direção apontada? Assmann acredita que caberia à Educação Física levantar a bandeira da corporeidade a ser implantada não só em nível transdisciplinar, mas no campo abrangente do todo educacional. (Ibid.:113- 114).

Um rápido olhar para os *Parâmetros Curriculares Para a Educação Física* leva a perceber, no discurso oficial, o despertar de uma nova filosofia para a área, a qual, se posta em prática, poderia introduzir mudanças alvissareiras. A novidade dos Parâmetros é que o trabalho com o corpo e o movimento não se restrinja aos aspectos fisiológicos e técnicos mas considere também “as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos”. (*Parâmetros* n. 1.2.).

O grande ganho teórico dos Parâmetros é o de apontar um vínculo estreito entre cultura corporal e cidadania, que deve perpassar toda a educação escolar (*Parâmetros*, n. 1.2.2). Mas, como costuma acontecer, o discurso legal tende a permanecer letra morta. O próprio documento constata melancolicamente a situação “marginal” da educação física, empurrada em horários impróprios, ou isolada do planejamento, da discussão e da avaliação do trabalho pedagógico.

.Aplicações práticas.

A pesquisa vem suscitando aplicações práticas em algumas dissertações sob nossa orientação no Mestrado em Educação da UNINOVE. Um primeiro trabalho, com o título *O Corpo Ausente*. Uma análise da Educação a Distância (EaD) sob o prisma da corporeidade, de Maria Zilda Zanetti, expõe um dos principais entraves desse modelo de educação, a ausência corporal, que dificulta uma interação plena educador-educando. Além da análise crítica, o trabalho sugere pistas para assegurar a presencialidade e reabilitar a corporeidade na EaD.

Outra dissertação já concluída é o trabalho de Yara Busch, *A Árvore do Conhecimento e o Ensino da Matemática – Tópicos da Teoria Biológica do Conhecimento de Maturana e Varela e sua Aplicação à Educação e ao Ensino-Aprendizagem da Matemática*. A autora realiza um estudo teórico da conhecida obra dos dois biólogos chilenos e dela extrai pistas e indicativos para lidar com as dificuldades que costumam cercar o ensino-aprendizagem da Matemática, tendo como pano de fundo problemas e experiências do Ensino Fundamental.

Duas dissertações em andamento buscam também aplicações dos estudos da corporeidade na prática pedagógica. Com o tema *Linguagem Corporal e Educação Escolar*, Filomena de Carlo Salerno Fabrin investiga, em algumas escolas do Ensino Fundamental em São Paulo, práticas embrionárias da aplicação da linguagem corporal no trabalho pedagógico. Levanta algumas conquistas, as dificuldades que surgem, e parte em busca de pistas e sugestões para abrir novos caminhos no intuito de integrar linguagem corporal e educação.

Outro projeto de mestrado em andamento é a proposta de Sandra Maria Souza Matos, que investiga o tema *Afetividade e Educação: a dimensão afetivo-vivencial da relação professor-aluno na percepção do aluno universitário*. A pesquisa faz um levantamento em algumas situações que denotam a ausência da dimensão afetiva, busca as raízes dessa carência e propõe sugestões no intuito de incentivar essa importante característica do ser humano na relação pedagógica.

Conclusão.

Parece claro, pelo percurso que percorremos, que o caminho para o resgate pleno da corporeidade no âmbito educacional é longo e está apenas começando. O fato de já estar em andamento uma desconstrução da visão logocêntrica, da visão dual, e uma tomada de consciência do caráter imprescindível da corporeidade, na teoria e na prática pedagógica, já deve ser saudado como um promissor avanço. Resta incentivar a inclusão dessas orientações nos planos pedagógicos e fomentar a criação de experiências pioneiras, que traduzam, na prática, aquilo que a teoria já indica como necessidade urgente e inadiável.

NOTA

1. Logocentrismo aqui é entendido no sentido de racionalismo extremado, que afirma a razão como valor supremo e único, marginalizando outros aspectos fundamentais do ser humano.

BIBLIOGRAFIA.

- ASSMANN, Hugo. *Paradigmas Educacionais e Corporeidade*. 3aed. Piracicaba: SP.UNIMEP, 1995
- IDEM. *Metáforas Novas para reencantar a Educação*. Piracicaba: SP Ed.UNIMEP 1996
- DAMASIO, Antônio. *O Erro de Descartes*. Emoção, Razão e Cérebro Humano. 2a. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1996
- BUSCH, Yara. *A Árvore do Conhecimento e o Ensino da Matemática*. Tópicos da Biologia do Conhecer de Maturana e Varela e sua aplicação ao Ensino-Aprendizagem da Matemática. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho. Mestrado em Educação, 2005
- ECCO, Umberto. *Cinque Scritti Morali*. Milão (Itália) ed. Passaggi Bombiani, 1997.
- IDEM. Entrevista. *Folha de São Paulo*, 3 de abril 1994, caderno 6, pág. 7.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 21a. ed. Petrópolis, Vozes, 1999.
- IDEM. *Microfísica do Poder*. 11a. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1993.
- GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas*. A Inteligência na Educação e na Política. Porto Alegre: Ed.Artes Médicas, 1995.
- GOFFMAN, Erving. *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 1995.
- MARX K. e ENGELS F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989

- MARX K. e ENGELS F. *O Manifesto Comunista*, São Paulo: Ed. Contraponto/Fundação Perseu Abramo, 1997
- MATURANA, Humberto R e VARELA, Francisco G. *A Árvore do Conhecimento*. Campinas, ed. Workshopsy, 1995
- MATURANA Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- MAY, Rollo. *O Homem à Procura de Si Mesmo*. Petrópolis: Vozes, 1972
- MORIN, Edgar et alii. *Ensaio de Complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997
- IDEM. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. São Paulo: Cortez ed. 2000
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Um livro para todos e para ninguém. 5a. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.
- PEÇANHA, José Américo Motta. *Agostinho. Vida e Obra*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: 1996
- PLATÃO. *Fédon*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 199
- SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. Coleção Os Pensadores, São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996
- SARTRE. Jean-Paul. *O Ser e o Nada*. 7a. ed. Petrópolis, Vozes, 1999.
- VALLE, Edênio. *Educação Emocional*. São Paulo, ed. Olho d'Água, 1977.
- ZANETTI, Maria Zilda. *O corpo ausente*. Uma análise da Educação a Distância sob o prisma da corporeidade. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, Mestrado em Educação, 2002.

CÍRCULO DE CULTURA: EL PAPEL DE LA PRODUCCIÓN DE
CONOCIMIENTO EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Nísia Floresta: a via do conhecimento como resistência e
transformação social

1. O devir

O objetivo deste trabalho é apresentar a vida e a obra de uma mulher que lutou pela emancipação feminina pela via do conhecimento e contra as injustiças a que estavam submetidos os escravos e os índios no século XIX.

Resgatar a memória de Nísia Floresta Brasileira Augusta, ou simplesmente Nísia Floresta, e divulgá-la é uma tarefa política, pois tira do esquecimento uma pensadora que procurou intervir em sua época.

Identidade caleidoscópica construída ao longo de 75 anos de existência como educadora, escritora, poetisa, tradutora, jornalista e também no seu papel de mãe, filha e esposa.

Uma mulher capaz de desmembrar-se em tantos quantos foram seus pseudônimos, não apenas como nomes simbólicos, mas como nomes que representavam, denunciavam e lutavam pela situação da mulher, pela libertação dos escravos e, principalmente, pela educação à época do império e depois dele.

Educada e de grande erudição, sua vida e obra se entrelaçam, captando os debates tecidos em seu tempo e mostrando sua capacidade de articular e estabelecer diálogos entre as idéias européias e o contexto brasileiro.

O seu deslocamento por uma pluralidade de lugares ajudou a edificar uma personalidade aberta e arrojada que não se enraizou na estabilidade e rompeu com os limites do lugar social da mulher do século XIX. Ultrapassou o anonimato, desenvolveu

uma ampla cultura expondo suas idéias em jornais e clamando por respeito às mulheres.

Expressou sua forma de pensar e sua experiência numa obra significativa traduzida e publicada em diversas línguas. Movimentava o seu nome e os pseudônimos, revelando não só uma realidade individual, mas outros eus contidos na sua formação que compreendia uma complexa trama de relações sociais, familiares, históricas e afetivas.

Nísia Floresta caminha a contrapelo ao dar a palavra aos vencidos e ao reivindicar um lugar diferente à mulher. Suas palavras e idéias ecoam num contexto de reclusão feminina onde a casa era o espaço de vivência e convivência. A janela abria uma perspectiva de mundo exterior desde que usada numa proporção discreta, evitando uma maior exposição.

2. Os sonhos educacionais

O panorama educacional brasileiro começa a sofrer modificações com a instalação da Corte Real no Brasil.

A análise do processo de formação da cidadania mostra que os novos direitos vinculados às noções modernas de igualdade restringiam-se aos homens, mantendo a relação de dominação dentro da família e perpetuando a hierarquia quanto ao gênero. A educação das meninas sustentava-se na religião e na moral, valorizando o papel e a função de esposa e mãe, firmando a imagem de docilidade, fraqueza, meiguice e, fundamentalmente, de dependência.

Era de acordo geral que o letramento proporcionaria às meninas entretenimento inadequado. Nísia Floresta B. Augusta (1989a, p.51) acreditava, contudo, que a “virtude e a felicidade são tão indispensáveis na vida privada como na pública, e a ciência é um

meio necessário para se alcançar uma e outra”, não sendo, apenas, a costura e os trabalhos domésticos as únicas ocupações a que a mulher deveria se dedicar.

Para Nísia a sustentação de tais práticas tinha o aval de educadores do cunho de Rousseau e Gregory, que aconselhavam às mulheres o gosto pelo adorno e o embelezamento do corpo para obterem a subjugação masculina. “Todos os que têm escrito sobre a educação da mulher, pregando tão errôneas doutrinas e considerando-a debaixo do ponto de vista puramente material, não têm feito mais do que tirar-lhe toda a dignidade de sua natureza” (AUGUSTA, 1989b, p.61). A mulher que seguia tais preconizações, ou tinha apenas essa possibilidade, também era veementemente criticada pela autora que as considerava mais entregues ao império dos sentidos do que ao da razão. Argumenta, ainda, que o fato da mulher apresentar um corpo menos robusto que o homem necessitava mais do intelecto para o preenchimento de suas funções maternas e matrimoniais.

Nísia Floresta tinha uma meta: formar e modificar consciências (DUARTE, 1991). Os conteúdos de seus livros buscam a alteração do quadro ideológico social vigente ao denunciarem o quadro da educação nacional, ao mesmo tempo em que sedimentava e solidificava sua práxis educativa.

O Colégio Augusto inovava ao introduzir o estudo de línguas vivas - francês, inglês, italiano-, geografia e história. Incentivava ainda, e surpreendentemente, a prática de Educação Física, condenando o uso do espartilho. Até então, na grande maioria das escolas femininas predominava a "educação da agulha" voltada para o ensino de prendas domésticas, noções rudimentares de matemática e o ensino superficial do português. A limitação do número de alunas por turma como forma de garantir a qualidade do ensino o distinguia das demais instituições. Nota-se nesse item a

preocupação e a visão precursora da educadora que transcende as indicações da época e a projeta no futuro.

Em *Opúsculo Humanitário* é possível a identificação da tese nisiana sobre o condicionamento do progresso social fincado na educação, e em especial, na educação da mulher. Esse trabalho se detém, primeiramente, no lugar feminino ocupado na história da civilização para depois analisar e discutir a educação brasileira, em especial a educação dirigidas às meninas, já que lhes estava vetado o ensino na adolescência.

O *Opúsculo*, além de revelar uma mulher interessante e avançada, expõe as influências às quais sua autora estava submetida. O pensamento liberal progressista e o pensamento positivista que norteavam sua orientação quanto à qualidade do ensino, a igualdade de gênero, o número de escolas, o acesso ao ensino secundário pelas meninas e as idéias higienistas se contrapõem a um exacerbado moralismo religioso, que impregnaram muitas das suas orientações e propostas educacionais.

Os trabalhos da autora, independentemente da influência ideológica, problematizam e revelam sua preocupação com o desenvolvimento educacional do brasileiro e com o lugar da mulher no mundo, criando um espaço denunciador impensável à época.

O trabalho, tanto o intelectual como o material, foi destacado, então, como aspecto educativo primordial. Este alerta fundava-se, também, na observação de meninas que, inspiradas mais na futilidade do que nos conhecimentos, apresentavam exacerbada fraqueza de caráter, observada fundamentalmente, quando contrariadas ou desobedecidas, fazendo-as crer pertencer a uma “raça privilegiada, superior a todos os seus semelhantes sujeitos às eventualidades da fortuna” (FLORESTA, 1989b, p.119). A autora indicava a execução de trabalhos que fossem úteis e agradáveis, com a finalidade

de forjar uma mulher virtuosa e sábia, pronta para os compromissos de mãe, de educadora, de esposa e companheira.

Nísia queria a criança como criança. Surpreendia-se ao comparar as meninas européias com as brasileiras; umas “exprimindo com mais ou menos espírito, porém sempre naturalmente, a ingenuidade de sua alma refletida em sua fisionomia infantil”; e outras “pequenas criaturas apertadas nas barbatanas de um espartilho, penteadas e vestidas à guisa de mulher, afetando-lhe os meneios e o tom, destituídas muita vez de toda a simpleza e candura que constituem o maior atrativo da infância” (AUGUSTA, 1989b, p. 105).

Calcada em sua práxis educativa e atenta ao desenvolvimento infantil, a autora apontava para um modo de ser da infância necessário ao pleno crescimento. Insistia nas mudanças da educação brasileira que negligenciava a apreensão suficiente e adequada do conhecimento, embutia uma exposição velada da figura feminina sobe a capa da delicadeza e fragilidade das jovens, e dividia os brasileiros em duas classes distintas: rica e pobre.

Invitava, em suas postulações, que se contemplasse a classe menos favorecida com uma educação melhorada, dada a escassez de seus recursos, “porquanto o seu abandono a expõe aos mais tristes extremos, não possuindo o prestígio de um título nem as galas da riqueza, que disfarçam e fazem mesmo desculpar os vícios abrigados nos salões.” (AUGUSTA, 1989b, p.131). A educação, então, colaboraria com o afastamento da miséria.

Essa análise poderia ser compreendida como expressão da vivência dos períodos de acentuada convulsão social, que a autora experimentou na infância e adolescência, também registrada diante dos indígenas e atribuída aos excessos dos colonizadores. Mas, pode também ser atribuída ao vislumbre de uma visão complexa do mundo.

Nísia Floresta encerra o *Opúsculo Humanitário* incitando: “Educai [para isto] a mulher e com ela marchai avante, na imensa via do progresso, à glória que leva o renome dos povos à mais remota posteridade” (AUGUSTA, 1989b, p.160).

3. Considerações

A vida e obra de Nísia Floresta se entrelaçam como força de conhecimento, dialogando com a objetividade presente em suas proposições e a subjetividade de suas contradições. Suas obras revelam uma mulher erudita, surpreendentemente crítica e paradigmática. Sua erudição a lança no futuro, vislumbrando a emancipação feminina e o afrontamento da hegemonia masculina. Sua verve crítica lhe permitiu analisar o mundo, não como algo dado, mas como um lugar de desvelamentos; analisar a educação brasileira e indignar-se com ela; ver o lugar social ocupado pela mulher e escrever sobre como seria possível transformá-lo. Entretanto, erudição e criticidade não impediram que as contradições de suas postulações se fizessem presentes, fazendo-a transitar entre o conservadorismo e o vanguardismo.

O conservadorismo, fundamentalmente o religioso, lhe impunha, aparentemente, uma destinação feminina pouco distante daquela apregoada e mantida até então: o controle da mulher e o amor que deveria devotar ao marido e aos filhos. Contudo, para ela, a relevância do papel e da função da mulher não se restringia ao cuidado da casa e dos filhos. E aí está o vanguardismo nisiano escancarando o devir. A mulher executa hoje as mesmas atividades que suas antepassadas, mas o acesso à escola, ao conhecimento, ao mundo fora do lar proporcionou sua emancipação. Nísia Floresta insistia nisso, acreditando que a libertação só ocorreria quando o sujeito está livre da subjugação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTA, Nísia F. B. Direito das mulheres e injustiça dos homens. São Paulo, Cortez, 1989a.

_____ Opúsculo Humanitário. São Paulo, Cortez, 1989a.

DUARTE, C. L. Nísia Floresta: vida e obra. São Paulo, Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, FFLCH, 1991.

CÍRCULO DE CULTURA: LOS DESAFÍOS DE ENSEÑAR Y APRENDER A VIVIR

TÍTULO: PRECONCEITO, ESTEREÓTIPO, ESTIGMA: CHAVE DA EXCLUSÃO?

AUTORA: DIAS, Elaine T. Dal Mas

INTRODUÇÃO

O homem necessita estar em convívio com outros homens, compartilhando, construindo e individualizando-se. Na necessidade das relações interpessoais estabelece contatos os mais variados, desde os episódicos até os de caráter estável, que o incluem ou o excluem.

A inclusão é o estado daquilo ou de quem está incluso, inserido, implicado; é a introdução de alguém em um grupo¹. Indica uma atitude volitiva ou um ato conduzido; e como ato conduzido sugere a obrigatoriedade, ou a imposição, de *estar*. Exclusão² indica não ter compatibilidade com alguém, deixar de admitir, privar, despojar, não deixar entrar, afastar.

Este trabalho pretende discutir alguns dos aspectos presentes na ação prolongada e contínua da exclusão escolar, especificamente no ensino fundamental II, a saber: o preconceito, o estereótipo e o estigma, como aspectos embutidos na transmissão cultural e, possíveis, interditores do processo de inclusão. Auxiliarão nesse percurso recortes da tradicional teoria da socialização de Berger e Luckmann, das teorias do desenvolvimento humano referentes à adolescência que influenciam e sobre/determinam³ a compreensão desse período do ciclo vital, e das teorias de Walter Benjamin, especificamente narrativa, experiência e vivência.

Ouvir o professor nos ajuda a refletir e a descortinar as possíveis causas da marginalização dos adolescentes que, muitas vezes, culmina em exclusão, inviabilizando o sentimento de pertença e aceitação.

¹ Cf. Houaiss, 2001:1595.

² Idem, p. 1282.

³ Cf. Dias (2001), situações de dominação, influência e/ou pré-determinação marcadas com precisão e permanentemente ativas.

SOCIALIZAÇÃO E PRECONCEITO

O compartilhamento da vida cotidiana evidencia seu caráter intersubjetivo, principalmente na correspondência ininterrupta de significados que são acumulados, selecionados e transmitidos às gerações seguintes. No curso da socialização, o conjunto de conhecimentos transmitidos configura o indivíduo, delinea sua identidade e produz um tipo específico de pessoa.

O desenvolvimento do ser humano implica o relacionamento com o ambiente e com uma ordem cultural e social específica mediada, principalmente, pela família e pela escola, mantendo a tradição institucional. E a linguagem, primordialmente, é o veículo que oferece os meios para que novas experiências sejam incorporadas e legitimadas como facticidade, ficando acessíveis espacial, temporal ou/e socialmente.

O processo que explica e justifica, em diversos níveis, a tradição institucional pode ser compreendida como: pré-teórico, que está presente incipientemente nas transmissões da experiência humana; teórico rudimentar, que se refere aos esquemas explicativos – provérbios e máximas morais - que relacionam grupos de significações objetivas; teórico, que diz respeito a um corpo diferenciado de conhecimentos freqüentemente outorgado a pessoas especializadas; e os universos simbólicos, compreendidos como “matriz de todos os significados socialmente objetivados e subjetivamente reais” (Berger & Luckmann, 1974:132) e, portanto, produtos sociais dotados de história que integram diferentes áreas de significação.

Berger & Luckmann (1974) entendem que o indivíduo só pertencerá efetivamente à sociedade quando interiorizar os fenômenos sociais objetivados e dotados de sentido. A interiorização depende das identificações e apenas se realiza a partir delas. A personalidade é vista pelos autores, como uma entidade reflexa que retrata as atitudes tomadas pela primeira vez pelos outros significativos com relação ao indivíduo. É um processo que implica a dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada. Nesse sentido, “todos que empregam a mesma linguagem são outros mantenedores da realidade” (p.204).

Claro está que a experiência adquirida numa mesma dimensão sócio-histórica predispõe as pessoas a comportamentos e atitudes semelhantes que tendem, por

esses mesmos motivos, a se diferenciarem das experiências de grupos etários anteriores ou posteriores. É notável, entretanto, que em muitos aspectos a transmissão de determinadas experiências têm o poder de manter suas características fundantes. O preconceito, o estereótipo e o estigma são exemplos emblemáticos; mantidos por forças emocionais, e identificados como agentes mobilizadores ou imobilizadores das ações humanas, invariavelmente estão presentes como intermediários das relações interpessoais e são transmitidos pelo legado cultural.

O preconceito⁴ pode ser compreendido como um conceito formado a priori, anterior à experiência e composto por atitudes – entendidas como disposições ou predisposições afetivas favoráveis (positivas) ou desfavoráveis (negativas) - direcionadas pontual ou generalizadamente para algo ou alguém, visando a restrição e a repetição de movimentos; que fala e mostra mais a respeito do preconceituoso do que sobre os seus objetos. O estereótipo⁵, como um dos elementos do preconceito, é uma forma rígida e anônima reprodutora de imagens e comportamentos que categoriza e separa os indivíduos; é passível de apropriação e modificação conforme as necessidades que busca transmitir, objetivando a manutenção do *status quo*. E o estigma⁶, é definido como um atributo altamente depreciativo que se diferencia entre as abominações do corpo (deformidades), as culpas de caráter individual (entendidas como vontade fraca, desonestidade, etc) e os tribais de raça, nação e religião (transmitidas através da linhagem).

Depreende-se disso, portanto, que “um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para os outros atributos seus” (Goffman, 1988:14). Dessa maneira, tem-se que o preconceito não está localizado exclusivamente no indivíduo, mas também na sociedade que tem o poder de suscitar-lo, exacerbá-lo ou inibi-lo, haja vista os diversos movimentos segregadores ocorridos na história da humanidade.

Para Crochik (1997), a necessidade do estabelecimento do preconceito se faz porque a sociedade, ainda que implicitamente, ameaça de exclusão aqueles que não

⁴ Cf Amaral (1998), Crochik (1997) e Krüger (1986).

⁵ Cf USP-NEMGE/CECAE, 1996.

⁶ Cf. E. Goffman (1988:14).

seguem suas regras e normas. Ser diferente, portanto, obstaculiza a possibilidade de pertencer e aponta para a pretensa superioridade daquele que pertence.

Deparamo-nos, nessa perspectiva, com uma sociedade fincada na convicção da dominação, que reafirma sua compreensão e apreensão da realidade redirecionada para diferença e para a divergência, procurando afastar-se do “estrangeiro” que se configura na alteridade.

Para Crochik (1997), a dominação só pode ser compreendida dentro de uma situação de subjugação real ou imaginária. Na subjugação real o preconceito e o estereótipo sancionam uma prática social; e na imaginária, o seu surgimento se dá quando se evidencia a necessidade de ser melhor do que os demais. Em várias situações a comunidade científica oferece a base de sustentação da realidade e oferece a possibilidade de reificação dos objetos e fenômenos.

ADOLESCÊNCIA COMO IDENTIDADE⁷

A apresentação de algumas das tradicionais conceituações e dos principais pesquisadores da adolescência que se seguem tem o sentido de destacar a historiografia e os momentos que, entendemos, sobre/determinaram esse período como, exclusivamente, crítico e conflituoso, facilitando o surgimento do preconceito, do estereótipo e do estigma.

As concepções sobre a adolescência remontam a Antigüidade. Entre as referências mais abordadas está a apresentada por Aristóteles (s/d), em *Arte Retórica*, denominada “Caracteres dos jovens”, que retrata o adolescente pela observação do comportamento manifesto associado à hierarquia dos eventos desenvolvimentais. O caráter da juventude é apresentado pela exposição julgadora e valorativa dos comportamentos classificados como inadequados, dos sentimentos considerados incontroláveis, da aproximação excessiva entre iguais e da sexualidade escancarada. Como destaca Morin (1969), “o esboço do adolescente surge na Antigüidade com o efebo ateniense e, sobretudo, o personagem Alcebíades, este ‘paleo-beatinik’, esse James Dean ático, que quebrava à noite as estátuas sagradas e embarcava para aventura siciliana” (p.159).

Avançando na história, temos na Idade Média, conforme Crouzet-Pavan (1996), os jovens vistos como infratores, pois transgrediam as regras cristãs e sociais motivados

⁷ Cf. E. T. D. M. Dias (2001)

pela impaciência e por uma agitação infrene, de onde surge a idéia de que frente os *giovani* a sociedade inteira teme o parricídio. Nota-se que a violência associada à juventude permanece até nossos dias, não sem justificativas, mas que se fixa como traço distintivo, dificultando, em muitos casos, a promoção de um sentido próprio do adolescente.

A infância e adolescência são, exaustivamente, analisadas no século XVIII com o objetivo do planejamento de um desenvolvimento sadio. As caracterizações apresentadas por Rousseau (1968), embora reprovando as transformações e as mudanças que ocorrem na adolescência e considerando-as maléficas, deram a forma e a configuração às conceituações contemporâneas, inclusive quanto à perda da identidade infantil e à busca por uma nova identidade.

O século XIX privilegiou os aspectos biológicos e o XX foi denominado o “Século da Adolescência”.

Em 1904, nos Estados Unidos, Stanley Hall inaugurou o inexplorado campo da Psicologia da Adolescência. Ancorado em Darwin, caracterizou-a como parte dos estágios que compreendem o desenvolvimento humano, instaurando a “*teoria psicológica da recapitulação*”, na qual o indivíduo refaz a história da humanidade e revive todo o percurso da espécie. A adolescência foi definida como um período de “*tempestade e tensão*”, comparada ao período em que a raça humana passava por turbulências e transições. Os comportamentos considerados como socialmente inaceitáveis se explicariam, por similaridade, com as fases históricas arcaicas e deveriam ser tolerados por pais e professores já que seriam indispensáveis para o desenvolvimento social. Suas postulações influenciaram os estudos posteriores que mantiveram um único modo de olhar esse período do ciclo vital: como insubjugável.

Os estudos sociológicos, notabilizados como uma das mais importantes e pioneiras séries de pesquisas sobre a juventude, centraram sua atenção sobre os comportamentos desviantes de adolescentes pertencentes a estratos sociais inferiores e para as *street gang boys*, que viviam “a maior parte de seu tempo nas ruas, fora dos espaços institucionais adequados a uma socialização ‘sadia’”. (...) As questões da delinqüência, por um lado, e da rebeldia e da revolta, por outro, permanecem como chaves na construção da problematização da juventude” (Abramo, 1994:10), estruturando a caracterização de “*juventude normal*”.

Sob essa ótica intensificam-se os estudos sobre a adolescência. Classificados e excluídos, os adolescentes viam seus direitos reivindicatórios qualificados e estigmatizados como “arroubos de juventude”, pelo que eram perseguidos e punidos (Dias, 2001).

Winnicott (1994), na mesma linha teórica, mas contrário em considerar a adolescência especialmente problemática, explicou suas manifestações como decorrentes da imaturidade e da falta de experiências do indivíduo. Vê no isolamento uma característica marcante desse período, pois colabora com as reflexões, descobertas e ensaios de novas atitudes e comportamentos. Para o autor, o período da adolescência é muito necessário porque permite, justamente, a significação desse momento singular, que as ciências, por sua vez, tentam curar. Sua leitura dos fenômenos adolescentes contrapõe-se aos estudos antropológicos, que exaltam a continuidade do processo educativo, por inserirem os púberes na vida adulta num curto espaço de tempo, impedindo a elaboração da passagem da infância para a vida adulta.

Nos diferentes períodos históricos, de acordo com Dias (2001), observa-se uma inconformação com o desvio da norma e a preocupação da ciência psicológica em considerar doente e anormal aquilo que é diferente. A possibilidade de expressar livremente sentimentos e sentidos parece provocar o adulto que, aparentemente, ameaçado usa o poder de sua autoridade e de seu julgamento para controlar o adolescente.

A Psicologia da Adolescência, até meados da década 70, direcionou suas concepções, principalmente, ao comportamento manifesto e observável. Conduziu a comunicação de teorias que implicaram numa desconfiança social redobrada dos adolescentes, criando, por intermédio da consolidação de uma idéia, um meio propício para a discriminação e o estigma, contribuindo para a caracterização e naturalização desse período como de crise *per si*, constituindo a adolescência como identidade (Dias, 2001), que traz em seu bojo uma constante e permanente tensão nas relações familiares, educacionais e sociais.

Blos (1996), num ensaio de 1971, estendeu o conceito de ambiente facilitador à adolescência, introduzido por Winnicott. Aponta que, se faltarem no ambiente as condições necessárias para facilitar ou permitir a articulação das potencialidades e anseios juvenis, os benefícios possíveis dessa interação estarão criticamente

prejudicados. E considera que “(...) nenhum adolescente, em nenhum momento de sua jornada pode desenvolver-se bem, sem estruturas sociais prontas para recebê-lo, oferecendo-lhe a autêntica credibilidade com a qual ele possa identificar-se ou opor-se”.(p.141). Nesse sentido, o autor amplia para as demais instituições sociais, além da família, a responsabilidade pelas manifestações da “adolescência difícil”. A apatia e o caos, a rebelião e a violência, a alienação e o desafeto “são as conseqüências sintomáticas de um mau funcionamento no processo metabólico social, cujo funcionamento saudável é essencial para a manutenção do crescimento do organismo e seu ambiente, produtivamente unidos”.(p.25), apontando, decisivamente, para a questão da intersubjetividade, do amparo ao adolescente e da estranheza encoberta nos adultos.

Dessa época em diante, os pesquisadores passam a enfatizar o significado do tecido social no acolhimento dos adolescentes e muitos especialistas em teorias psicológicas descolam a adolescência da ênfase nosológica.

Pesquisas em ciências sociais mostram que uma pessoa que possui atributos diferentes dos demais membros de seu grupo incorpora o modo e a compreensão que lhe é dirigida. Nas palavras de Goffman (1988), a “pessoa estigmatizada aprende e incorpora o ponto de vista dos normais, adquirindo, portanto, as crenças da sociedade mais ampla em relação à identidade e uma idéia geral do que significa possuir um estigma particular”.(p.41).

A transmissão cultural constante e permanente poderia ter estigmatizado a adolescência? Parece que sim, pois, de modo similar foram criados estigmas diversos; o julgamento do comportamento e das atitudes adolescentes determinou sua apropriação. A questão da normalidade/anormalidade aplica-se também à adolescência, pois se considerarmos as definições e conceituações apresentadas, verifica-se a desconfiança pelo afastamento da norma, da submissão e da busca pelo tipo ideal⁸. Muitos adolescentes parecem incorporar essa representação, esse ponto de vista do adulto, agindo e atuando conforme essas expectativas e configurando a adolescência como identidade.

OUVIDO O PROFESSOR

⁸ Cf. L. A. Amaral, 1993:129.

A crise da educação, de acordo com Arendt (1997) e se referindo aos Estados Unidos da América, não pode ser analisada sem se levar em conta as questões de ordem política que a envolvem.

O que torna a crise educacional mais importante é o espetacular “temperamento político do país (EUA), que espontaneamente peleja para igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e adultos e, particularmente, entre alunos e professores” (Arendt, 1997:229). Ampliando essa leitura para outros rincões, deparamo-nos com situação semelhante entre nós: “todos somos iguais”.

Não somos. Somos diferentes em graus diversos e é imperioso o respeito à diversidade. E por mais que tentemos ignorar ou minimizar essa realidade, procurando torná-la verdade, nos deparamos com impedimentos e interdições concretas ou imaginárias, individuais ou coletivas, sociologizantes ou psicologizantes. Nessa perspectiva, o rastreamento das motivações para o preconceito, o estereótipo e o estigma que circulam e atravessam a escola podem ser encontradas no discurso do educador.

Algumas *expressões significativas* (ES)⁹, exemplificam¹⁰ os sentimentos dos professores:

- *“Não posso nem pensar em entrar naquela sala com aquele bando de marginais”* – professora de matemática, referindo-se a uma classe de ensino médio.
- *“Aqueles caras são uns chatos. Não suporto olhar para eles”* – professor de física, referindo-se a uma classe de ensino médio.
- *“Toda manhã antes de entrar em sala penso que a aborrecência é a pior fase que o professor tem que agüentar”* - professora de língua portuguesa, referindo-se a uma classe de ensino fundamental II.
- *“Se nem os pais suportam esses aborrescentes, porque eu deveria?”* - professora geografia, referindo-se a uma classe de ensino fundamental II.

A frequência com que são reafirmados os dizeres freudianos de que “a educação é impossível”, refletem esse estado de coisas, e sugere a apreensão equivocada e

⁹E. T. D. M. Dias (1995), emprega o termo Expressões Significativas (ES) para designar algumas frases dos discursos, que merecem maior atenção, por apresentarem um significado implícito e passível de interpretação.

¹⁰ As frases aqui apresentadas foram retiradas de trabalhos realizados por professores especialistas e atuantes no ensino fundamental II e ensino médio, com a devida autorização, antes da reflexão sobre atitudes e sentimentos.

minimizada de seu teor, graças ao descolamento dos conceitos psicanalíticos. Por outro lado, têm-se compreensões objetivantes e conscientes calcadas no cotidiano, plenamente justificadas, em que pese o estado difícil e comprometido da educação brasileira, as dificuldades enfrentadas pelos professores no exercício de seu ofício, as evidências de anos de descuido e a adolescência dos alunos, em particular aqueles cursando o ensino fundamental II e do ensino médio.

As compreensões objetivantes assistidas pela consciência apresentam-se como um dos elementos que impossibilitam a educação, ampliam a crise e a tornam desastrosa. Uma análise dirigida pode ajudar na elucidação. E o pensamento constelar de Walter Benjamin auxilia nessa empreitada, por intermédio de suas teorias problematizadoras e iluminantes acerca de narrativa, experiência e vivência, oferecendo significado e sentido ao fenômeno.

Sob essa ótica, temos modos diferenciados de apreensão da vida e do mundo. Um, paulatinamente, construído no entrelaçamento metódico do contato e do convívio que cria uma trama especial entre os indivíduos; e outro, absorvido rapidamente que deixa vestígios significativos.

O educador, como indivíduo privado e isolado, parece assimilar às pressas seu cotidiano, sob pena de perder as novas marcas da relação dos homens com o tempo – a imediatez e a agoridade¹¹ -, que o impele às vivências em detrimento às experiências. Assim, se “a *Erfahrung* se dissolve na *Erlebnis*, a experiência na vivência, é porque o vivido é a impossibilidade de pensar a significação de um acontecimento na história; a *Erlebnis* só lembra o quando e onde” (Matos, 1993:151).

Nesse sentido, esse homem educador estaria levando de roldão a narrativa das experiências, efetivadas na transmissão social pelos outros significativos, juntamente com as suas, e absorvendo as vivências como força de conhecimento. Ou seja, está esquecendo de sua própria adolescência e dos momentos de dúvida, de conflito e de confusão que auxiliam na captação do novo que se apresenta, favorecendo o amadurecimento, esquecendo a própria historicidade. As lembranças estão fixadas no agora, na defrontação e na “aversão” da *aborrescência*.

Ao encararmos a adolescência como metáfora da *aborrescência*, sustentados nas idéias de *crise* e *conflito*, estamos estigmatizando o aluno-adolescente – marcando-o

¹¹ O. Matos (1989) define “o sentido positivo do agora, se definido em sua imediatez, é o permanecer ao nível da afirmação do senso-comum segundo o qual ‘só o presente é, o passado não é mais e o futuro não é ainda’” (p. 52).

com fogo em brasa¹² -, determinando sua exclusão e, portanto, dificultando e obliterando sua participação escolar e social, e, possivelmente, também impedindo que se faça educação.

A exigência de rememoração do passado não implica, apenas, sua restauração, pede uma transformação do presente. Desse modo, a obtenção de uma outra compreensão da adolescência pode favorecer esse processo, que só ocorrerá se nos despregarmos daquilo que está posto, e voltarmos nosso olhar para experiência vivida pelo próprio adolescente (Dias, 2001). Questionar os motivos da *hebefobia*¹³ poderá levar ao encontro de suas causas, facilitando, posteriormente, a compreensão e o resgate de um tempo único.

As teorias da psicologia da adolescência, visando a normatização e o ajustamento, deixando o indivíduo guardado no esquecimento da memória, corroboram com a visão desconectada e distanciada com que se olha o aluno /adolescente, sobre/determinando-o profeticamente, legitimando-o como reflexo das atitudes dos outros significativos e objetivando a identidade atribuída e subjetivamente apropriada. Nesse sentido, a adolescência se constitui como identidade, que é pressuposta e (re)posta continuamente¹⁴

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. Diferenças e Preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus, 1998.

_____. Conhecendo a Deficiência (em companhia de Hércules). São Paulo, ROBE, 1995.

BLOS, P. Transição adolescente. Trad. Maria R. Hohmeister. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. Construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes, 1974.

¹² Cf. Houaiss, 2001:1252.

¹³ HEBEFOBIA: neologismo apresentado pela associação dos termos HEBE + FOBIA, procurando caracterizar a fobia frente à adolescência ou juventude.

¹⁴ Cf. A. C. Ciampa.

- BENJAMIN, W. Obras escolhidas. Trad. José Carlos M. Barbosa. São Paulo, Brasiliense, 1995, v.3.
- CIAMPA, A. C. A estória de Severino e a história de Severina, um ensaio de Psicologia Social. São Paulo, Brasiliense, 1993.
- CROCHIK, J. L. Preconceito: indivíduo e cultura. São Paulo, Robe, 1997.
- DIAS, E. T. D. M. Adolescência: entre o passado e futuro, a experiência. São Paulo, 2001, 199p. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- _____. A dúvida da continuidade dos estudos universitários: uma questão adolescente. Taubaté, Cabral, 1997.
- GOFFMAN, E. Estigma. Notas sobre a manipulação da Identidade deteriorada. Trad. Márcia B. M. L. Nunes. Rio de Janeiro, Guanabara, 1988.
- KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. Adolescência Normal. Trad. Suzana M. G. Ballve. Porto Alegre, Artes Médicas, 1981.
- KRÜGER, H. Introdução à Psicologia Social. In: RAPPAPORT, C. R. Temas Básicos de Psicologia, São Paulo, EPU, v.12, 1986.
- MATOS, O. O iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant. São Paulo, Brasiliense, 1993.
- MORIN, E. Cultura de massas no século XX (O espírito do tempo). Trad. Maura R. Sardinha. São Paulo, Forense, 1969.
- ROUSSEAU, J. J. Emílio ou da educação. Trad. Sergio Milliet. São Paulo, Difel, 1968.
- WINNICOTT, D. D. Privação e Delinquência. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo, Martins Fontes, 1994.
- A família e o desenvolvimento individual. Trad. Marcelo B. Cipolla. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

**CÍRCULO DE CULTURA: LOS DESAFÍOS DE ENSEÑAR Y APRENDER A
VIVIR**

A reforma do pensamento e a educação emancipadora

Cleide Rita Silvério de Almeida

Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE

São Paulo – Brasil

Este trabalho apresenta um estudo sobre a aproximação e possível relação entre a proposta educacional de Paulo Freire e o pensamento complexo de Edgar Morin, estabelecendo pontes entre esse dois autores. Busca entrelaçar uma visão libertária da educação com a concepção do ser humano como sujeito inacabado e em processo de auto-eco-organização, investigando de que maneira extrair daí fundamentos para uma nova postura relativa à epistemologia e à prática educacional.

As interfaces entre essas duas vertentes educacionais: a pedagogia crítica e libertadora e a complexidade serão analisadas no contexto deste trabalho, considerando principalmente as idéias nucleares apresentadas no livro *Pedagogia da Autonomia* de Freire e *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* de Morin.

Apresentar pontos comuns ou de aproximação entre dois pensadores não significa querer reforçar um pelo pensamento do outro, mas compreender e situar suas idéias a partir do contexto que as engendraram, compreendendo que eles possuem trajetórias e inserção histórica diferentes: Morin na França, continente europeu e Paulo Freire no Brasil, continente latino-americano. São dois pensadores de grande envergadura com uma produção teórica significativa, traduzida em várias línguas, o que confere aos dois um grande alcance de suas idéias.

O teor deste trabalho não é buscar aproximações pelas convergências, mas perceber os problemas que animaram estes pensadores. E quando aplicamos aos dois a palavra “pensadores”, já vale uma ressalva na medida em que “pensadores” nos remete a alguém que pensa, que tem idéias, o que é uma premissa que vale para os dois, mas que é insuficiente na medida em que eles também podem ser vistos como dois grandes “atuadores” ou “realizadores” em seu tempo e dos problemas vividos em sua época. Movimento de reflexão entranhado na ação e, desta extraíndo novos temas para reflexão numa espiral contínua.

Paulo Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921 no Recife, nordeste do Brasil, e faleceu em 2 de maio de 1997. Morin nasceu no dia 8 de julho de 1921 em Paris. Embora o contexto considerado por Freire como ponto de partida para sua reflexão seja o Brasil, suas idéias extrapolaram o cenário nacional e o próprio âmbito da educação, alcançando eco e indo ao encontro dos povos oprimidos. Morin ao cultivar uma curiosidade itinerante, apresenta uma crítica ao pensamento simplificador, unidimensional e especializado que não é capaz de fazer frente aos desafios cada vez mais complexos e globais, atingindo todos que se preocupam em refletir e trabalhar para um mundo melhor.

Quais as preocupações centrais que podemos identificar em suas obras? Quais as perspectivas que eles apontam para a educação? Apesar de indagar sobre as questões centrais em suas obras, trabalho com a hipótese de leitura de que elas podem ser resgatadas, pelo menos de uma maneira sintetizada, nas obras *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Freire e *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* de Morin, pois apresentar uma análise sobre o conjunto da obra dos dois pensadores não é o objetivo deste trabalho que tem um

caráter pontual e, também porque esta é uma tarefa que exige um amplo programa de pesquisa.

Um ponto de partida a ser considerado é que ambos referem-se a saberes necessários. E para compreendermos o que são esses saberes, apresento um quadro que sintetiza os pontos desenvolvidos nas duas obras.

Freire apresenta três grandes eixos, sub-dividindo-os em nove sub-temas. São eles:

1. Não há docência sem discência
 - 1.1 Ensinar exige rigorosidade metódica
 - 1.2 Ensinar exige pesquisa
 - 1.3 Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos
 - 1.4 Ensinar exige criticidade
 - 1.5 Ensinar exige estética e ética
 - 1.6 Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo
 - 1.7 Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação
 - 1.8 Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática
 - 1.9 Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural

2. Ensinar não é transferir conhecimento
 - 2.1 Ensinar exige consciência do inacabamento
 - 2.2 Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado
 - 2.3 Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando
 - 2.4 Ensinar exige bom senso

- 2.5 Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores
- 2.6 Ensinar exige apreensão da realidade
- 2.7 Ensinar exige alegria e esperança
- 2.8 Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível
- 2.9 Ensinar exige curiosidade

3. Ensinar é uma especificidade humana

- 3.1 Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade
- 3.2 Ensinar exige comprometimento
- 3.3 Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo
- 3.4 Ensinar exige liberdade e autoridade
- 3.5 Ensinar exige tomada consciente de decisões
- 3.6 Ensinar exige saber escutar
- 3.7 Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica
- 3.8 Ensinar exige disponibilidade para o diálogo
- 3.9 Ensinar exige querer bem aos educandos

Morin apresenta sete saberes que se constituem muito mais em desafios e proposições para a reflexão do que uma receita técnica.

- 1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão
- 2. Os princípios do conhecimento pertinente
- 3. Ensinar a condição humana
- 4. Ensinar a identidade terrena

5. Enfrentar as incertezas
6. Ensinar a compreensão
7. A ética do gênero humano

Morin e Freire trazem considerações de fundo para nos ajudar a pensar a educação e, mesmo que cada um seja identificado teoricamente de uma maneira própria, temos nestas posturas uma concepção de conhecimento que enfatiza a problematização e a reproblemática de quem se interroga movido pela curiosidade e inquietação, a importância da contextualização das questões e a visão multirreferencial que ultrapassa a disciplinaridade. Neste sentido parece-me que a questão do método, da dialogia e da esperança é um dos ângulos que permite construir este encontro.

As idéias propostas pelos dois como saberes necessários, nos mostram que precisamos ter acesso a um conhecimento capaz de contextualizar e estabelecer conexões múltiplas, mobilizando a diversidade.

Estas idéias ao mesmo tempo que mobilizam nossa reflexão, trazem subjacente uma crítica e uma denúncia . O que percebemos é que a escola, em seus diferentes níveis, oferece um conhecimento fragmentado, sem vínculos entre as partes e o todo, e o todo e as partes. Operou-se uma ruptura tão forte que no lugar de um ambiente instigante de desafios, iniciativa e criatividade, a escola tem apresentado um pensamento uniforme, indiferente ao contexto e ao processo. Afastada do movimento que é intrínseco ao próprio ato de pensar, o complexo de relacionamentos e significados se dilui, e em vez de promover um grande diálogo entre os saberes, erguem-se muros e fronteiras disciplinares, que isoladas, não são capazes de produzirem sentido.

São idéias que entram num diálogo profundo, pontuando o inacabamento do ser humano e, portanto nos mostrando que como nossa condição não é predeterminada,

temos uma profunda responsabilidade nesta construção. Vale trazer como ilustração algumas passagens para dar voz aos dois autores. Primeiro apresento uma passagem do livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, em que Freire nos coloca:

“ Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade” (p. 58/9).

“Hoje, a nossa necessidade histórica é de encontrar um método que detecte e não que oculte as ligações, as articulações, as solidariedades, as implicações, as imbricações, as interdependências, as complexidades” (Morin – Método I, p.29).

“Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe.

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo.(...) Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. (...), aquele que é “enchido” por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende.” (Paulo Freire *Extensão ou Comunicação?* p. 27/8)

“A primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia.

O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe

dê sentido. *“Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:*

- *uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;*
- *princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido”* (Morin, A Cabeça Bem-Feita, p.21)

A responsabilidade do ensino nos tempos atuais passa por esse diálogo entre os saberes, procurando superar um tipo de ensino tradicional e prescritivo, no sentido de uma educação bancária tal como apresenta Freire ou de uma cabeça cheia como nos fala Morin. A crítica é dirigida ao cenário educacional que expressa rigidez e possivelmente relações ocas, desprovidas de curiosidade, instalando uma burocracia pedagógica cotidiana com seus rituais petrificados.

Ensinar é um processo dinâmico em que é mais importante construir pontes e trabalhar a partir das dúvidas. Esta atitude é também formadora e preparadora de um cidadão que percebe que os seus compromissos hoje são os de um cidadão planetário que é capaz de interagir com o mundo e com a sua cultura, tendo como finalidade construir uma cosmovisão ética, cooperativa e plural.

Freire e Morin constroem um olhar processual sobre a realidade, numa postura dialética e dialógica fecundada pela diversidade dos saberes e suas várias formas de expressão. Este movimento de interlocução constante é que permite a inteligibilidade da complexidade do real. Eles demonstraram isso em suas próprias vidas, que sempre estiveram intimamente conectadas com as suas produções.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1971.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo : Paz e Terra, 1997.

MORIN, Edgar. Cabeça Bem feita. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2004.

_____. Método I. Porto Alegre : Sulinas, 2002.

_____. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. São Paulo : Cortez, 2004.

Caminhos cruzados: entre os estudantes Africanos no Algarve e o núcleo do Algarve do Instituto Paulo Freire de Portugal

Joaquim do Arco e António Fragoso

Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve

Uma acção educativa que contribua para tornar as pessoas capazes de agir responsabilmente numa sociedade em mudança que urge melhorar é um dos objectivos principais do Curso de EIC (Educação e Intervenção Comunitária). Os princípios estruturantes do Curso assentam na perspectiva de Educação Comunitária de Paulo Freire, que preconiza uma participação activa da população com que se trabalha tendo em vista a sua conscientização e a melhoria da sua qualidade de vida, através da procura conjunta de estratégias de acção que potenciem as motivações e interesses das pessoas e grupos. Paulo Freire é uma referência para o nosso curso e as suas ideias são uma fonte de inspiração para todos nós. Motivados para intervir em áreas de reconhecida urgência social os/as alunos/as do Curso, quando estão em Práticas assumem um sentido de responsabilidade na organização de processos educativos de carácter comunitário, de modo a responder às exigências de cidadania do tempo social que vivemos.

A Educação e Intervenção Comunitária é melhor compreendida quando a associamos à Educação Social, sendo que a realidade acelerou essa mudança ao nível da sensibilidade e das motivações dos/as educadores/as. As Práticas não podem ser alheias à nossa realidade social. Compreender a realidade implica vivê-la. Isto para dizer que ao longo da história do Curso nunca nenhum grupo de Práticas se tinha centrado em qualquer problemática relacionado com a Universidade do Algarve à qual pertencemos. Como refere Gadotti (2000) conhecemos o mundo, primeiro através dos nossos pais, depois através do bairro e, mais tarde, a cidade. Com o Curso foi ao contrário, a região Algarve foi a instância educativa que inseriu alunos e alunas no “mundo” social. Quando esta equipa assumiu a Direcção do Curso, começou por se preocupar também com o “bairro” e daí a reflexão que nos levou até aos alunos africanos.

Acresce dizer que é, mais ou menos, nesta altura que é criado o Núcleo do Algarve do Instituto Paulo Freire de Portugal. Na tentativa de darmos a nossa contribuição para a acção da Secção de Estudantes Africanos, procurámos conjuntamente com o Presidente e Vice-Presidente da Associação, estabelecer duas frentes de cooperação, através da participação da Associação de Alunos Africanos no Núcleo do Algarve do Instituto Paulo Freire de Portugal (então em fase de constituição

e arranque) e através da colocação de um grupo de Práticas na Secção de Alunos Africanos. Relativamente ao Núcleo, uma parceria com a Secção de Alunos africanos era uma aspiração, um objectivo que, em termos práticos, não se chegou a concretizar.

Esta parceria, para se tornar realidade, teria que contar com uma boa dinâmica a nível do Núcleo e a nível dos alunos africanos, para que se criassem sinergias que estivessem na base de acções concretas. Com o Núcleo não conseguimos, até ao presente momento, concretizar essa aspiração. Tentámos uma segunda frente, ou seja, através das Práticas procurar materializar esse intercâmbio, em princípio tão importante para alunos/as africanos/as como para o Curso de Educação Comunitária e, inclusive para própria Universidade do Algarve.

Se no primeiro ano não fomos bem sucedidos, já este ano a experiência foi bem diferente, para muito melhor. A colocação de um aluno do 3º ano em Práticas na Secção de Alunos Africanos teve o condão de promover um conjunto de Actividades que, para além, da visibilidade da Secção junto da comunidade académica e da própria comunidade farenses, permitiu a expressão de vários momentos de cultura africana, formação, convívio e partilha de experiências. Cabe aos estudantes africanos, a partir da sua própria iniciativa e atitude, a possibilidade de serem reconhecidos como autores do próprio destino, precisando de desenvolver as suas competências de autonomia e participação. É neste contexto que a Secção de Alunos Africanos pode ter um papel relevante, por dar a oportunidade de apreenderem e reflectirem sobre os problemas que os estudantes africanos encontram no seu dia a dia, de procurarem respostas, promovendo o espírito de ajuda, cooperação e participação activa na vida estudantil e desenvolvendo capacidades de iniciativa e de trabalho.

Ao promoverem e consolidarem esta forma de associativismo, para além de ser a melhor forma de responder às aspirações dos actuais estudantes africanos, irão criar condições para que os futuros estudantes africanos não encontrem na Universidade do Algarve os mesmos problemas que os antigos estudantes encontraram. Aquando do processo de Práticas foi feito um trabalho de diagnóstico relativo à situação da Associação, à identificação das várias problemáticas relacionadas com alunos e alunas africanos/as, no sentido de programar intervenções educativas adequadas. O desenvolvimento da acção já realizada registou alguns conflitos, algumas dificuldades foram superadas outras não, alguns objectivos previamente determinados foram atingidos outros não, mas os/as alunos/as africanos/as tiveram a oportunidade de se fortalecerem no direito e vocação de ser mais: mais valorizados e culturalmente mais

respeitados. Como referia Paulo Freire a vocação natural de todo ser humano é ser mais e não ser menos. O sentimento de ser menos ocorre e, às vezes, cristaliza, quando o oprimido se encontra em permanente situação-limite, na qual o dominador aparece como alguém que detém todo o poder, não só a produção económica, mas também sobre a produção cultural.

É preciso observar que os/as alunos/as africanos/as parecem estar inseridos, mas não inclusos, numa comunidade académica, numa sociedade farenses e algarvias, onde parece haver situações de discriminação, injustiça social e até mesmo racismo. Talvez que esta situação possa provocar sentimentos de desvalorização junto daqueles que têm as mesmas características étnicas e culturais. Como refere Paulo Freire, se alguém não for livre da discriminação, ninguém é livre da discriminação, não existe paz individual e solitária, não existe um ser humano sem os outros, se alguma pessoa não é livre, ninguém é livre. Daí, parecer de extrema importância que, na Universidade do Algarve, se “trabalhe” para uma educação para os valores, nomeadamente os da solidariedade, da humanidade, do respeito pela diversidade, que devem caracterizar qualquer estudante do ensino superior,

Partindo de uma pedagogia tão cara a Freire que é a “pedagogia da pergunta”, podemos nesta breve comunicação começar por reflectir sobre uma questão fundamental, que tem que ver com este Congresso organizado pelo Instituto Paulo Freire de Espanha: **E o Núcleo do Algarve do Instituto Paulo Freire de Portugal o que tem com isso?**

Em primeiro lugar, podemos citar Walt Whitman, *"Eu não faço nada por obrigação: o que os outros fazem por obrigação, eu faço por um impulso de vida."* para referir que nesta área, acreditamos que, divulgando e concretizando em acções o “pensamento” de Paulo Freire, o Núcleo do Algarve possa contribuir para a inclusão solidária e participativa dos alunos africanos. Temos por princípio que a educação para o desenvolvimento humano implica ter em conta as pessoas, os seus rostos, as suas necessidades, os seus desejos e as suas escolhas. Aqui podemos referir Paulo Freire que, com base numa distinção muito clara que faz entre humanismo e humanitarismo, defende que a Educação permite contrariar as perspectivas redutoras que apresentam as pessoas como meros "recursos humanos" ou como meros "beneficiários do desenvolvimento", valorizando-as, antes, como sujeitos capazes de participação e de serem agentes do seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Relativamente aos estudantes africanos, sabemos que enfrentam vários problemas, a maioria dos quais poderiam até ser minorados se a Universidade do Algarve fosse capaz de criar uma estrutura que apoie e oriente os estudantes que acabam de chegar. Porque quando eles chegam ao Aeroporto nem sabem bem onde estão, quanto mais saber o que fazer ou onde se dirigir. Muitos não conseguem alugar quartos devido à cor da sua pele. Vêm com bolsas que muitas vezes demoram meses a chegar quando chegam, lançando-os na necessidade de um emprego não qualificado que, por sua vez, os impede de ter sucesso académico e como tal os impede de manter uma bolsa. Daí a serem relegados para uma vida completamente marginal numa sociedade que não compreendem e que não os acolhe nem tenta sequer compreendê-los é um passo muito rápido e muito pequeno. Mas a isto ainda poderíamos somar o alheamento por parte de professores face às dificuldades que os estudantes apresentam, problemas com os vistos de permanência, o preconceito e a discriminação por parte dos seus colegas estudantes. Por tudo isto não é estranho que alguns tenham uma alimentação deficitária ou que outros passem mesmo fome; que tentem desesperadamente procurar algum conforto no grupo dos outros africanos, sendo rapidamente por isso desconsiderados pelos seus colegas não Africanos, os mesmos que nunca fizeram um esforço – não diria de aproximação, mas tão-somente de compreensão da sua cultura ou das suas pessoas. Se a este problemas associarmos os da dificuldade de adaptação a uma região como o Algarve, tão diferente dos seus países de origem, as saudades da família que está longe, a sensação de não dominar minimamente as novas regras culturais ou uma cultura universitária completamente distinta e distante, talvez possamos começar a compreender uma parte dos problemas que estes jovens adultos têm, aqui na nossa Universidade.

Mas também sabemos que, no sentido de minimizar alguns destes problemas e procurar resolver outros, a Associação de Alunos Africanos, apesar da apatia de muitos estudantes africanos que não têm aderido a este movimento associativo, tem procurado desenvolver várias acções, de abertura à comunidade, tem desenvolvido iniciativas gastronómicas, culturais, e assinalando datas específicas como o Dia de África. Obviamente que, face ao que nos é dado a observar, os elementos mais activos da Associação referem que muito mais poderia ser feito se a adesão dos estudantes africanos a estudar na Universidade do Algarve fosse mais notória, se houvesse maior solidariedade e participação.

Mas como poderíamos nós esperar que um grupo oprimido pudesse ser activo na busca de soluções de mudança? Poderíamos esperar que os estudantes Africanos

tivessem uma boa organização? Poderíamos sequer pensar que baseando-se na sua organização e na sua consciência de quem são, conseguissem tomar acções consequentes num sistema complicado, reticular e burocrático, onde mesmo os alunos não Africanos têm dificuldades em aprender a navegar? Tudo isto são esperanças ridículas e impossibilidades de facto.

Na verdade, os estudantes Africanos não compreendem minimamente o novo mundo em que se encontram. Não têm instrumentos nem os meios mínimos para poderem interpretar o mundo em que se encontram, constituindo apenas um grande silêncio a que a história já nos acostumou. Não têm voz nem ninguém que fale por eles.

Os eventos culturais que têm sido feitos nos últimos dois anos são claramente dirigidos à própria comunidade Africana, com o intuito de os unir e tentando pelo menos que criem uma identidade que atribua significados a uma condição difícil: a de ser estudante Africano no Algarve. Ainda nem isto foi conseguido, porque os próprios estudantes Africanos estão divididos. Há dois anos havia até o espectro de os alunos de Cabo-Verde fundarem a sua própria secção, separando-se claramente dos seus colegas Angolanos, Moçambicanos, etc. Hoje já não parece ser esse o cenário, mas os esforços da Secção dos estudantes ainda mal conseguem ter uma plena adesão entre si próprios.

Por outro lado, a ausência de uma consciência comum aos alunos Africanos, leva-os a ter grandes dificuldades na participação das actividades da Secção e grandes dificuldades até nos níveis mais básicos de organização. Nestas condições tornam-se um grupo extremamente frágil, muito difícil de ser ajudado.

Temos que lhes dar tempo para, antes que tudo, conseguirem criar esta identidade comum, que equivale a uma reconstrução identitária colectiva, com a agravante de esta ser construída num país estrangeiro que os oprime e os vê como inferiores – dado que a marca social desta inferioridade é, mais que nunca, o poder económico. Mas uma vez que isto tenha que ser conseguido, os estudantes africanos têm à sua frente uma tarefa bem mais difícil: mostrar quem são aos seus colegas não Africanos. Partilhar com eles a sua história, a sua biografia, as suas dificuldades e alegrias. Só com esse enorme esforço de encontro cultural será possível que os alunos não Africanos passem a olhar de forma diferente para os seus colegas.

O drama e a dificuldade desta tarefa prioritária está na assimetria que lhe está subjacente. A indiferença não podia ser maior por parte dos não africanos. Estes não vão fazer nada para promover esse esforço de conhecimento do outro. E sabemos, como nos diz Paulo Freire, que a dialogicidade é o combate à negação do outro. Só pode haver um

diálogo Freiriano entre quem se tenta ouvir, mas nunca entre posições assimétricas que escondem um domínio mal assumido mas pré-consentido. O drama na promoção de um conhecimento cultural mútuo está precisamente em que ele só acontecerá se partir da iniciativa dos próprios estudantes Africanos, que no momento presente não têm ainda condições substantivas para poder ter uma acção social e cultural que os leve a este patamar orgânico.

A Associação de Alunos Africanos da Universidade do Algarve tem entre os seus objectivos, unir os estudantes Africanos em geral os dos Palops em particular na defesa dos comuns interesses académicos e na divulgação e promoção da cultura africana, bem como a cooperação com a sociedade civil e desenvolve programas de formação, através de realização de acções de divulgação teórica e prática das realidades africanas, e contribuir com iniciativas conducentes à melhoria de condições dos estudantes africano. Objectivos meritórios, mas que se encontram longe no seu horizonte de possibilidades, a menos que haja algum motor externo que os ajude na iniciação de processo de mudança.

É neste contexto que entendemos que o Núcleo do Algarve do Instituto Paulo Freire de Portugal pode desenvolver a sua vocação, e a nossa motivação, no sentido de se constituir como mais um parceiro da Associação de Alunos Africanos para debater e procurar respostas para muitas das questões com que se debatem os estudantes oriundos dos Palop`s. Como referia Paulo Freire, o diálogo e a parceria são ferramentas essenciais na globalização da democracia e do desenvolvimento humano. Daí a importância de assumirmos um compromisso que concorra para o sonho de uma comunidade académica que defenda as ideias da solidariedade e da pluralidade. Como refere Paulo Freire no livro *Educação e Mudança* (1999:19) "O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em coisas".

Ao referir Paulo Freire apetece recordar este pequenino excerto que encerra a "sua" canção óbvia " *Esperarei por ti como o jardineiro; Que prepara o jardim para a rosa; Que se abrirá na primavera*". A nossa expectativa é a construção de um mundo melhor, que deve começar pela nossa própria casa, a Universidade, Faro, o Algarve, o Mundo. Daí a referência a esta poesia que é um hino a todos aqueles caminhantes do óbvio que procuram construir iniciativas de participação social no sentido de ajudar a responder a problemas reais relacionados com diferentes áreas da vida. A poesia de Paulo Freire é um hino para todos aqueles que "lutam" a favor da democracia e que

representam a expressão dum permanente desejo de ajudar a construir uma sociedade mais justa, mais *óbvia*, com um novo modelo de cidadania. Este ímpeto, é o que Paulo Freire denomina de utopia democrática, ou seja, a possibilidade humana que motiva o indivíduo na luta por um futuro mais humano. É o “sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano”, segundo as próprias palavras de Freire.

Este texto deveria ficar-se por aqui. Acabaria bem em termos estéticos e poderíamos escapar-nos a nada indicar que pudesse orientar possíveis sentidos de mudança. Temos, no entanto, o dever ético de apontar alguns caminhos que pensamos poderem ser trilhados a curto prazo, e que pretendem minorar os complexos problemas sofridos pelos estudantes Africanos na nossa Universidade. Que soluções poderemos apontar, então:

1. Em primeiro lugar, temos que resolver alguns problemas criando soluções estruturantes que possam resolver situações a montante. Isto significa:

1.1. Ter o apoio da Reitoria da Universidade do Algarve, contando com a sua colaboração nos seguintes domínios: i) estabelecer relações que através da diplomacia resolvam o problema das bolsas inexistentes ou do atraso no envio das bolsas, através das Embaixadas ou demais instituições cooperantes; ii) conseguir regimes de excepção para concessão de quartos nas residências Universitárias; iii) conseguir que os Serviços Sociais sejam sensíveis quando há problemas nos atrasos das bolsas; iv) apoiar os estudantes identificados com a concessão de refeições nos restaurantes universitários, para impedir a situação vergonhosa da distribuição de alimentos, nas nossas instalações, por parte de instituições de ajuda humanitária; v) promover o acompanhamento psicológico por parte daqueles que dele necessitam, dado que há estruturas existentes para tal; vi) conseguir que as instituições educativas Africanas nos informem com precisão acerca da vinda dos estudantes, para que se possa organizar um gabinete de apoio aos estudantes, que os possa ir buscar ao Aeroporto, acolhê-los, apoiá-los na integração mínima na Universidade, etc.

1.2. Apoiar a criação de tal gabinete de forma permanente, ou no seio da Associação Académica, ou no seio na Reitoria, ou em coordenação com o ISU (Instituto de Cooperação Universitária).

2. Em segundo lugar, temos que apoiar o trabalho da secção em termos culturais. Este trabalho não é complementar, é central e sem ele todos os outros esforços serão inúteis. Como já se disse, deve-se levar a cabo um conjunto de actividades que possam

criar a consciência da importância social dos alunos Africanos, promovendo a sua união e a criação de uma identidade comunitária forte. E seguidamente apostar nas ofertas culturais / actividades que coloquem os Africanos a partilhar com os não Africanos a sua cultura. Há formas não invasivas de o fazer, por exemplo: i) criar aulas para ensinar o crioulo aos estudantes não Africanos; ii) promover o ensino e a partilha da música e da dança Africana, etc. Estas e outras actividades poderão levar a uma maior diálogo cultural, que eventualmente nos ajude a criar as verdadeiras condições para um diálogo Freiriano – sem o qual todo e qualquer processo de mudança morrerá antes de nascer.

AUTONOMÍA DESFIGURADA: EL CASO DE LA REFORMA UNIVERSITARIA BRASILEÑA

Regina Célia Habib Wipieski Padilla

La universidad brasileña tiene una trayectoria histórica diferente de sus cohermanas latinoamericanas que fueron creadas en el siglo XVI, teniendo como modelo la Universidad de Salamanca, con sus cuatro facultades tradicionales, Teología, Derecho, Artes y Medicina.

En Brasil, es con la transferencia de la Corte portuguesa para Rio de Janeiro, en 1808, que surge la implantación de la enseñanza superior, siendo que la directriz principal adoptada es la de crear, aisladamente, escuelas profesionales de Medicina, Ingeniería, Artes, Derecho, al contrario de crear universidades. Transcurre todo el siglo XIX y un tercio del siglo XX para que surjan las primeras universidades brasileñas. En 1920 es creada la Universidad de Rio de Janeiro, fruto de la unión de las escuelas existentes en la época y, en la década de 1930, es creada la Universidad de São Paulo, que se destaca desde entonces por su espíritu innovador. A partir de ahí es que la enseñanza superior brasileña empieza a expandirse, sin embargo, antes de consolidarse, sufre intervenciones del gobierno militar. Este, al promulgar la ley 5540/68, implanta un modelo tecnocrático de universidad. Hay, también una significativa expansión de la red particular, pues, la educación es tenida, en aquel momento, como inversión rentable.

Desde la década de 1990, la universidad brasileña se ve envuelta por las propuestas neoliberales y está experimentando un nuevo modelo de autonomía que visa, prioritariamente, favorecer a la privatización y a la mercantilización de las universidades públicas. Paradójicamente, la autonomía de la institución universitaria que, históricamente significa la postura independiente en relación con las iglesias, gobierno y mercado y la libertad de fijar las propias normas y definir lo qué y cómo

enseñar e investigar en los modelos neoliberales, pasa a decir respecto a la libertad para que el mercado determine su dinámica.

Este estudio pretende discutir algunas de las inversiones operadas sobre el concepto de autonomía derivada del nuevo contexto económico, político y cultural que viene imponiendo a la sociedad brasileña la globalización y el neoliberalismo como nuevas directrices del capitalismo. Para eso, se establece Freire como principal referencia teórica, por tener él contribuido significativamente con la comprensión de las relaciones de poder que oprimen y que promueven la autonomía. Además, por tener abordado el concepto de autonomía bajo la óptica de la historicidad y de la dialéctica y no dimensionándola, solamente, como condición natural y objetiva.

Autonomía es uno de los conceptos basilares de la obra de Freire y comporta aspectos como la interacción, la mediación y la superación que son propios de la ontología, epistemología y visión política de la teoría marxista. La autonomía en educación se refiere tanto a las relaciones de poder establecidas entre los diferentes integrantes del proceso educativo como a las dinámicas institucionales. Ella sobrepasa las relaciones humanas y tiene dimensiones históricas y políticas.

Con base en esos presupuestos, este estudio pretende analizar algunos rasgos e implicaciones de la reforma universitaria brasileña, con el objetivo de investigar los límites y las posibilidades del actual contexto.

Los diversos ámbitos de la vida social tienen, hoy, se deparado con la cuestión de la emergencia de un nuevo orden mundial. La internacionalización y la interdependencia de los mercados, la estructuración de áreas de libre comercio, así como, la revolución tecnológica son atributos de la globalización económica. Es

inherente al capitalismo la tendencia a la expansión y, Marx y Engels en 1848 ya evidenciaban tal característica en el Manifiesto Comunista:

Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte. Pela exploração do mercado mundial a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, ela retirou à indústria sua base nacional. (MARX & ENGELS, 1968, p. 26)

El objetivo del capitalismo de llegar a una sociedad global, racional y armónica ya se hace presente en el Iluminismo que subsidia, teóricamente, los embriones capitalistas, sin embargo, la globalización surge como una nueva modalidad de acumulación del capital donde, diferentemente que ocurre en fases pasadas, la apropiación de riquezas es fruto de especulaciones en el mercado financiero y no más de producción de valor y más valía.

El neoliberalismo reanuda principios del capitalismo liberal del siglo XIX y reacciona vehementemente contra el Estado Intervencionista y de Bienestar Social que se instala en la posguerra, inspirado en la Revolución Soviética de 1917. Hayek, uno de sus exponentes máximos, en “O Caminho da Servidão”, se contrapone al Estado Previdencia, por considerarlo nocivo a la iniciativa individual. La desigualdad social es tenida como generadora y mantenedora del avance económico y es propuesta la implantación del Estado mínimo como alternativa al Estado Previdencia, anclada en la falta de compromiso con las políticas públicas económicas y sociales. Es una propuesta que, bajo a la visión coyuntural, viene hacer frente a la crisis financiera del Estado Socialdemócrata. Tal reestructuración global del capitalismo elige el mercado como regulador económico y social. Tiene como rasgos y metas la moneda estable, la concentración de riquezas, la contención de gastos con las funciones sociales del Estado, el combate al sindicalismo y la tasa natural de desempleo. Es de la crisis fiscal del Estado que emergen, también, las reacciones al Estado Previdencia y la búsqueda de

un Estado mínimo¹. La competitividad es una de las principales marcas de la fase actual del capitalismo y el mercado actúa como regulador económico. Del Estado se espera fuerza suficiente para encaminar políticas favorables a la acumulación especulativa, que comprometen todavía más el paro. Para el neoliberalismo, el mercado es el espacio para que se cumpla la autonomía. Él asocia de manera directa, mercado con libertad.

En Brasil, el Estado de Bienestar no llega a establecerse, pero las políticas neoliberales llevan a una acentuada falta de obligación del Estado en relación con las políticas sociales, y agudizan problemas que se arrastran hace décadas en el escenario brasileño.

La desreglamentación de la economía y las ideas neoliberales ganan visibilidad en la década de 1990 en que el gobierno Collor, inicialmente, adopta un discurso político de defensa de la privatización de empresas estatales como manera de asegurar el Estado de Bienestar Social, sin embargo, ese procedimiento no hace más que encubrir el proyecto neoliberal que se encuentra en circulación. Algunas resistencias de la sociedad civil aún son posibles, pero, la amenaza de hiperinflación presente en el inicio del gobierno Itamar las enfría y propicia el ambiente propicio a la implantación y consolidación de la política neoliberal que se extiende por el gobierno Fernando Henrique Cardoso-FHC.

La colocación de las ideas neoliberales en práctica depende de la reforma del Estado. La desreglamentación implica en la salida del Estado del sector de producción y de servicios públicos. Tratados como mercancías, los derechos sociales son puestos en el sector de servicios de los cuales el Estado tiene se desobligado. De entre ellos, el derecho a la educación.

¹ El Estado mínimo no significa que sea débil, al contrario, un estado fuerte que interfiere en la economía a fin de viabilizar el modelo de acumulación neoliberal – vuelto al capital financiero - y desobligado socialmente.

En el proyecto neoliberal, la educación tiene papel estratégico, debe preparar el trabajador para la nueva base técnica y diseminar el ideario neoliberal y envuelve atributos como la competitividad, productividad e individualismo.

El ajuste de las instituciones de enseñanza superior brasileñas a las directrices neoliberales tiene sus encaminamientos iniciales en el gobierno FHC, en cual es aprobada una serie de documentos legales que sacan la “rigidez” de la organización académica de la universidad y abren espacio para la entrada de capital en el sector. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDB – Ley 9394/96 sigue esa lógica. El gobierno Lula, asentado en los principios consagrados por la LDB, deflagra el proceso de reforma universitaria. Lo que se llama de reforma universitaria no se refiere a un único proyecto de ley del gobierno federal que propone un cambio radical de la educación superior en Brasil, como ocurrió con la reforma establecida por la Ley N. 5.540/68, pero se tratan de medidas gubernamentales efectuadas por un conjunto de enmiendas constitucionales, decretos, medidas provisionales y leyes. De entre ellas destacamos las que se siguen:

EL PROUNI – Programa Universidad para Todos – ley 11.096 de 13 de enero de 2005, trata del relleno de parte de las plazas ociosas en las IES privadas por medio de la concesión de becas de estudio integral o parcial para curso de graduación y secuenciales de formación específica a estudiantes desprovistos de condiciones financieras, egresos de escuela pública y a docentes de la enseñanza fundamental de la red pública que no sean portadores de diploma de curso superior. La ley da origen a una relación diferenciada entre el sector público y lo privado, creando la red pública no-estatal y afirma el sector privado como más eficiente que el sector público, debiendo aquel ser central en la expansión de la educación superior. El Programa, también, requiere

prioritariamente una política que garantice la permanencia de los estudiantes carentes en la red privada.

El SINAES – Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior – ley 10861 de 14/04/2004, trata de la evaluación de la educación superior, siguiendo la misma lógica del “Provão”, una prueba implantada en el gobierno FHC y representa una política heteronómica que, en el ámbito de su operación, mantiene una distancia significativa de las ansias del movimiento docente de una evaluación diagnóstica, libertaria, procesal y formativa.

Las “Parcerias Público Privadas”–PPP – ley 11.079 de 30 de diciembre de 2004, permiten que atribuciones del Estado en las diferentes áreas de la producción y comercio de bienes y servicios sean pasibles de sociedad público-privada. Los contratos de PPP envuelven valores nunca inferiores a veinte millones de reales y sus plazos de vigencia oscilan entre un mínimo de cinco y como máximo treinta y cinco años. Las PPPS, por posibilitaren deudas a lo largo de décadas, pueden comprometer finanzas futuras, así como, el mandato de futuros gobernantes. Además, la ley no prevé control social sobre ellas.

La Ley de Innovación Tecnológica, de número 10.973, aprobada el 2 de diciembre de 2004, posibilita la utilización conjunta de recursos físicos, materiales y humanos entre universidades y empresas y viabiliza el destino de recursos a las empresas para proyectos de innovación. Prevé, también, gratificaciones para investigadores, cuyos conocimientos producidos, sean utilizados por empresas y asegura al profesor el alejamiento de sus actividades docentes para intentar carrera empresarial con manutención de sus salarios, ventajas pecuniarias, progresión funcional y beneficios de la seguridad. Asegura al creador la participación mínima de 5% (cinco por ciento) y máxima de 1/3 (un tercio) en las ganancias económicas y veda la divulgación de los

productos de investigaciones sin autorización. La ley permite todavía el fichaje directa, por el poder público, de empresa, consorcio de empresas y entidades nacionales de derecho privado sin fines lucrativos para realizar actividades de pesquisa y desarrollo.

Además de estas leyes ya aprobadas, están siendo, hasta la fecha, presentadas sucesivas versiones del Anteproyecto de la Ley de Educación Superior. Las propuestas del gobierno federal y de sus representantes muestran, en líneas generales, la falta de un proyecto de desarrollo social para el país y la subordinación de la universidad a los intereses del capital financiero nacional e internacional.

Diferenciación institucional, diversificación de fuentes de financiamiento, falta de garantía de la indisolución entre enseñanza, investigación y extensión, son algunas de las nuevas caras que la enseñanza superior brasileña viene asumiendo. Esto está implicando en la transformación de las universidades públicas en organizaciones dedicadas a la productividad, eficiencia y flexibilidad. La autonomía que les cabe es la de buscar recursos y sociedades en el mercado a fin de dejar de contar con los subsidios públicos. Tal autonomía no resguarda la libertad académica, por lo contrario, la niega e impone una filosofía utilitarista en el medio universitario.

Importante resaltar que autonomía no es sólo un aderezo de la institución universitaria y sí, un concepto implícito en la concepción de universidad.

Para Freire, autonomía es un agente de liberación que se sustenta en la consciencia, en el diálogo y en el compromiso entre los individuos y el poder. Él la dimensiona como atributo personal y colectivo que instiga la mediación histórica. En el ámbito de la ética, la autonomía es por él dimensionada como compromiso político de respeto a la dignidad y a la libertad.

En la visión de Freire, la autonomía en educación ocurre a partir de la *interacción*, es decir, de la búsqueda colectiva; de la *mediación*, esto es, del

compromiso establecido entre diferentes y de la *superación*, es decir, de la posibilidad de alcanzarse, por medio de la educación, nuevas capacidades, transponer dificultades y limitaciones.

Al volverse para sí mismas, las universidades brasileñas vienen perdiendo de vista el sentido de formación, la necesidad de transformación de la sociedad y se rinden a las exigencias meramente instrumentales y circunstanciales del mercado. Con eso comprometen la autonomía del pensamiento y de la capacidad de la autorreflexión que necesitan formar parte de los procesos educativos. Para Chauí,

... essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas. (Chauí, 2001, p. 193).

En el decurso de esa falta de autonomía del pensamiento, se asiste cada vez más a comportamientos sociales irreflexivos o hasta mismos irracionales y prejuiciosos, formados a partir de rígidos estereotipos y repeticiones constantes, que desencadenan lo que Vaidergorn llama de *auto-evidencia axiomática*² que mina las consciencias críticas.

Negar la necesidad del pensamiento en la formación del hombre – independiente de su área de actuación profesional – significa perder de vista la propia condición antropológica del hombre. En una famosa parte de *O Capital*, Marx ilustra esta característica humana al decir que:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1985, p. 202).

En este pasaje, Marx elabora de una manera primorosa la idea de que el hombre sólo consigue realizarse mientras humano, cuando anticipa sus actos por el

² Basándose en las reflexiones de Adorno y Horkheimer sobre el surgimiento del prejuicio en los movimientos totalitarios modernos, el autor designa como “auto-evidencia axiomática” la aceptación incondicional de un juicio que, por el uso repetitivo, se vuelve un cliché y acaba siendo aceptado como una verdad absoluta. Así, mentiras acaban teniendo foro de verdad y se abre la posibilidad para que las grandes masas acaben adhiriendo a tales puntos de vista.

pensamiento. Es decir, el hombre necesita exteriorizar su subjetividad objetivamente, o todavía, como diría Vazquez, la objetivación aparece como una necesidad para que el hombre se realice y se auto produzca por el trabajo y por el arte. Sin embargo, en el mundo capitalista desarrollado, estas dos esferas de la actividad humana ya no son más portadoras de la objetivación de las fuerzas esenciales humanas y acaban transformándose en instrumentos de la alienación.

Por lo tanto, aceptar una formación marcadamente instrumental, como la que viene ocurriendo en la universidad brasileña, significa negar la condición antropológica del hombre mientras Ser único que produce y transforma su vida, que establece una relación con la naturaleza, que cría cultura y hace historia. Aceptar esa formación, por otro lado, es condenar el hombre a ser un mero autómeta, un engranaje destituido de consciencia en la máquina capitalista que tiene como único fin el lucro.

Freire considera una inmoralidad la superposición de los intereses del mercado, a los intereses humanos y afirma que *nada justifica la minimização dos seres humanos* (p. 113.) Es en ese sentido que insiste que *formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas* (p. 15)

Para Freire, educar envuelve construcción de la consciencia, liberación del ser humano de las amarras del determinismo neoliberal y reconocimiento de que la Historia es un tiempo de posibilidades. Es un acto comunicante y coparticipado, no pasible de restringirse a la burocracia. Educar, tal y cual el vivir, envuelve la consciencia de que el hombre es en ser inacabado, porque la *História em que me faço com os outros (...) é um tempo de possibilidades e não de determinismo* (p.58). Enseñar envuelve el respeto a la autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando a fin de que la enseñanza no se vuelva *inautêntico, palavreado vazio e inoperante* (p.69). Enseñar, en esencia, dice respecto a la intervención en el mundo, a la tomada de posición, de decisión.

Procedendo de eso, *a pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade (...) em experiências respeitosas da liberdade.* (p. 121). Tal pedagogía es fundada en la ética y envuelve postura atenta y crítica a la *malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia.* (p. 15)

El contexto de la reforma universitaria brasileña altera el *ethos* de la universidad e implica, según nuestro entendimiento, una perspectiva de formación superior pautada en la "técnica", vuelta para el mercado, "aligerada" y destituida de crítica. En ella, los docentes y discentes son tomados como pseudo individuos cualificados sólo para hacer, pero no para pensar. Diferentemente, en la ontología de Freire está presente una visión de hombre consciente de su falta de acabamiento y de su potencial de superación. Su epistemología se refiere a la razón dialógica como dinámica de liberación y autonomía, y a la curiosidad epistémica. Su perspectiva política se pauta en la consciencia, en la denuncia de las relaciones de poder, en el diálogo, en la ética.

La ausencia de un debate amplio y la falta de entendimiento de la importancia de la institución universitaria como parte de un proyecto nacional y popular, exige esfuerzos en el sentido de la protección y de la defensa de la universidad pública, conforme Freire enseña: *o mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente e interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito* (p. 85).

El momento es, pues, de defensa de una actuación docente en el ámbito científico y humano, fundamentada en un proyecto de nación soberana y de consideración de la importancia de la ciencia para el desarrollo del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- MARX, K., ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Escriba, 1968.
- _____. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Difel, 1985.
- VAIDERGORN, J. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. *Cadernos Cedes*. Campinas, Ano XXI, n. 55, p. 78-91, 2001.
- VAZQUEZ, A . S. *As idéias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.