

**O projeto educativo de uma professora na perspectiva freireana:
a narrativa de uma práxis emancipadora**

Daniela Gobbo Donadon Gazoli
Doutoranda/UNICAMP
danidonadon@gmail.com

Adriana Alves Fernandes Costa
Doutora/UFRRJ
profa.adriana@hotmail.com

Sérgio Antônio da Silva Leite
Doutor/UNICAMP
sasleite@uol.com.br

RESUMO

Este texto apresenta a narrativa de uma professora, atuante nos anos iniciais do ensino fundamental na educação de adultos, que desenvolveu um trabalho pedagógico diário pautado nos principais conceitos que norteiam o referencial político educacional defendido por Paulo Freire. Pretende-se partilhar o consistente trabalho e as práticas desta professora, que envolvem projetos de formação com alunos adultos, de 60 e 94 anos de idade, no contexto de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Neste texto, analisa-se a práxis desenvolvida pela docente, na perspectiva freireana, que pressupõe a existência de um projeto político pedagógico de formação do aluno adulto. Tal projeto insere-se na realidade vivenciada pelo aluno a partir de novas perspectivas de atuação e intervenção, dotando-o de elementos que o permitem atuar de forma qualitativamente diferenciada nos contextos em que vive. Os dados fazem parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida por um dos autores, e foram coletados por meio dos procedimentos de autoscopia e entrevista.

Palavras-chave: Práxis educativa. Formação emancipadora. Educando adulto. Projeto educativo e narrativa docente.

ABSTRACT

This paper presents the narrative of a teacher who teaches in the early years of primary school in adult education and has developed a daily pedagogical practice based on key concepts that guide the political and educational references defended by Paulo Freire. The objective is to share this teacher's practices which consist of educational projects involving adult learners, aged between sixty and ninety-four, in the context of a city in the countryside of the state of São Paulo. This way, we analyze the practices developed by the teacher, taking Freire's perspective as reference, which presupposes the existence of a political pedagogical project for the adult learner education. The project was designed based on the reality experienced by the students, aiming at developing new perspectives for action and intervention, providing them with elements to act in a qualitatively different way in the contexts where they live. The data are part of a master's research conducted by one of the authors and were collected through *autoscopia* and interview procedures.

Keywords: Educational praxis. Emancipatory education. Adult learner. Educational project and teachers' narrative.

O PROCESSO DE PLANEJAMENTO DOCENTE: O EDUCANDO COMO PONTO DE PARTIDA

Era uma manhã de quarta-feira. Ana¹, uma jovem professora alfabetizadora atuante nos anos iniciais da EJA (Educação de Jovens e Adultos), preparava suas aulas pensando, como de costume, nas necessidades e anseios de seus alunos. A turma de 16 adultos com conhecimentos distintos em relação à aquisição de escrita e de leitura convivia com ela todos os dias da semana em um espaço não escolar, locados em uma sala cedida por uma igreja, em um bairro que atendia alunos que não tiveram possibilidades de estudar na idade convencional, sendo a maioria constituída por idosos com idades entre 60 e 94 anos². A professora, concursada da rede municipal de ensino, vivia uma situação que privilegiava suas possibilidades de atuação em sintonia com a proposta freireana, pois sua sala de aula funcionava de forma diferenciada, não estando inserida na engrenagem escolar. Sua preocupação era acolher as necessidades educacionais de seus alunos, diferentes das previstas pelo currículo e pelas avaliações tipicamente escolares, permitindo tomar decisões teórico-metodológicas assumidas a partir de sua formação. Desprendida das amarras de um currículo formal e prescrito,

¹ Todos os nomes citados neste texto são fictícios. A professora aqui descrita foi sujeito da pesquisa. Na época, era doutoranda e também estudava a EJA. Posteriormente, reuniu-se com os demais autores para compor o presente artigo, participando da divulgação dos dados.

² O ALFI (Alfabetização de Idosos) é um projeto de parceria entre as secretarias municipais de Educação e Promoção Social de uma prefeitura localizada na região metropolitana de Campinas, São Paulo. O trabalho consistia em oferecer atividades diversas (dança, ginástica, artesanato, etc.) ao público idoso do município, dentre as quais encontrava-se a alfabetização, destinada àqueles que não são alfabetizados. Assim, apesar de se tratar de um projeto de alfabetização, este trabalho integrava um programa maior, isto é, um programa de inclusão social do idoso. O ALFI ocupava quatro salas de alfabetização, em diferentes regiões da cidade. Tratavam-se de espaços não escolares: associações de moradores de bairro, igrejas e centros comunitários. A classe a que se refere este artigo era localizada em uma igreja e possuía cerca de 16 estudantes, quase todos idosos, com exceção de dois. A maioria era formada por mulheres – donas de casa, avós e bisavós, que ajudavam a criar seus netos e cuidavam da família. Para elas, a escola, além de ser um local de aprender e acessar conhecimentos que lhes foram negados na infância, era também o lugar de descansar do serviço de casa e de conversar com as colegas. Quanto ao processo de aprendizagem, os estudantes estavam em diferentes momentos da alfabetização: iniciantes, em processo e mais experientes. Para alguns, aquela foi a primeira experiência sistemática de aprendizagem em um ambiente fora da residência. Os professores que lecionavam no projeto pertenciam à rede municipal de ensino, ou seja, eram lotados na Secretaria de Educação e disponibilizados para a Secretaria de Promoção Social, a fim de desenvolver o trabalho. Desse modo, as atividades de planejamento pedagógico, calendário escolar e outras seguiam as orientações destinadas aos professores da modalidade EJA do município.

ela teceu um trabalho a partir de intensa relação dialógica com aqueles estudantes adultos. A professora tinha como princípio a utilização de práticas que favorecessem a criticidade do educando, ideia inspirada em Freire (1975). Mas não se tratavam questões diretamente relacionadas a temas sobre a desigualdade social o tempo todo. Buscava-se permitir a construção de um pensamento reflexivo dialético nos educandos, a partir de variados temas: na beleza de poesias, na construção estética artística, rompendo com a rigidez das amarras do imaginário teórico tradicional observado frequentemente na escola. Ana entendia a importância de partir da realidade dos alunos, mas, assim como enunciava Freire (1975), partir do que o aluno sabe não significa permanecer neste patamar de conhecimento, pressupõe ampliar, criar formas de conhecer outras culturas, abrir um novo mundo de possibilidades e saberes. Este diálogo com os alunos dava-se em um ambiente marcado pelo prazer da reflexão e da descoberta do novo, conforme a fala da professora:

Todo um trabalho de fazer pensar a realidade sob um outro ponto de vista, que muitas vezes é o ponto de vista de quem faz uma pausa para fazer uma reflexão, do ponto de vista do trabalhador que um dia eles foram e muitos ainda são. (...) E tá relacionado com isso: ajudar a ver a própria história de vida, analisada de um outro jeito, mas também aproveitando o momento para conhecer poesia, dando acesso a algo que talvez eles não teriam acesso. Então essas poesias, as músicas do Chico (Buarque de Holanda), os filmes, enfim, a arte ajudando a repensar a própria história de vida, a própria biografia. Então essa coisa da linguagem, da estrutura do texto, da boniteza, do que é admirar uma poesia, o jeito que ele escreveu, como ele inverteu as palavras.

Ana rememora que as poesias de Bertold Brecht³, para além da apreciação e aprendizagem do referido gênero, têm favorecido um diálogo importante com as memórias da vida de trabalho dos educandos, com quem convive há três anos. Naquele dia, sua inquietação residia em uma breve anotação que registrou da fala de sua aluna

³Bertold Brecht (1898-1956), poeta e dramaturgo alemão que lutou durante toda a sua vida pelos oprimidos, procurando colocar a luta de classes no palco por meio de seus textos.

Cida, durante a aula: “Eu trabalhei demais professora, eu não tive infância, não brinquei. Eu só trabalhei. Se eu pudesse eu esqueceria aquele tempo⁴”.

Esta fala não se reportava unicamente à aluna Cida, ela representava a narrativa de algumas outras mulheres, como Maria Alice, Joaquina e Ilda. Todas com mais de 65 anos vividos, buscavam negar aquelas memóriasⁱ. Maria Alice, entrevistada, afirmou:

Era assim, minha mãe deixava eu em casa cuidando dos meus irmãos e ela ia trabalhar na roça. Então minha vida foi assim, eu não tive infância, sabe? Eu nem tinha oportunidade de estudar porque eu tinha responsabilidade de cuidar dos meus irmãos pra minha mãe trabalhar, que com oito anos eu fazia comida, cuidava de criança... Quando eu tinha uns dez anos, eu era muito pequena, então eu pegava uma pilha de tijolo, subia na pilha de tijolo e fazia comida. Então minha vida e minha infância foi assim.

Ao ouvir o relato de Maria Alice, que dizia respeito à sua vida e das demais alunas, a professora observava que a fala dessas mulheres era ilustrativa de uma realidade compartilhada por grande parte das educandas em salas de EJA: uma infância permeada pela necessidade de trabalho dentro e fora de casaⁱⁱ. Agora, elas finalmente realizavam o sonho de estudar.

Ana bem lembrava que, no início, para esses alunos, dialogar confrontava-se com a ideia que eles tinham de aula. Ela afirma: “Percebi que a representação social que eles têm de escola é daquela escola tradicional, com lousa cheia, caderno cheio, com cópia, é isso que eles esperam e precisa ser negociado.” Certamente os alunos haviam construído, ao longo de suas vidas, a representação de que, na escola, cabe à professora o papel de transmissão e, aos estudantes, o de ouvinte, conforme suas falas, apresentadas a seguir:

⁴As falas exploradas no artigo foram extraídas de uma Pesquisa de Mestrado realizada na Faculdade de Educação da UNICAMP, no período de 2011 a 2013, cujo objetivo foi investigar os impactos afetivos vivenciados por alunos adultos a partir das práticas pedagógicas na EJA. Os dados foram coletados por meio dos procedimentos de entrevista e autoscopia (LEITE; COLOMBO, 2006). A pesquisa contou com financiamento da FAPESP (processo 2011/03859-7) e foi aprovada pelo Comitê de Ética (CAEE 00756712.1.0000.5404). O procedimento de autoscopia consiste na gravação audiovisual de sala de aula. Posteriormente, os sujeitos são confrontados com suas imagens gravadas, sendo incentivados, pelo pesquisador, a verbalizar sobre seus sentimentos vivenciados na situação em tela.

Porque nossas histórias são importantes? Para quê a professora quer saber? Por que conversamos tanto? A professora poderia utilizar este tempo para passar lição na lousa! Preferimos silêncio. Conversa faz barulho. Estamos na escola é para estudar.

Os educandos acreditavam que a escola era um lugar de apreender os conhecimentos transmitidos pela professora, uma representação tradicional de ensino. Ana trabalhou a reconstrução de sentidos daquele espaço. Rememorava o quanto, dia a dia, potencializava a discussão sobre o papel social da escola e do ato de aprender e ensinar. Esta conquista não se configurou gratuitamente; era objeto frequente do diálogo que mantinha, de forma contínua, com eles.

A professora pretendia que os alunos descobrissem, por meio dessas relações dialógicas, um novo sentido para as dimensões de ensino e aprendizagem, em que os educandos pudessem se perceber como sujeitos ativos desse processo. É inegável que as concepções de Paulo Freire – no caso, o conceito de dialogicidade – fundamentavam as ações da professora.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza 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 ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1983, p. 198).

Desta forma, a professora planejava práticas pedagógicas que possibilitassem continuamente aos alunos expressarem suas ideias, discutirem as ideias apresentadas pelos colegas, confrontarem posições, emitirem e fundamentarem juízos críticos, enfim, práticas que produzissem conhecimentos significativos a partir das reflexões que experimentavam na situação de ensino. A fala do aluno João expressa as práticas da professora:

Eu sinto assim, que a aula dela, com ela ali, ela prepara a gente pra se desenvolver mais, ter mais vontade de falar sobre as coisas, sobre a gente mesmo. É ela e os colegas, né? A gente se sente bem com eles ali, não tem aquela pessoa que fica criticando, todo mundo é igual, não tem diferença. Ela ajuda a gente, dá uma segurança, o jeito que ela fala, que ela conversa com a gente. A maneira que ela tenta ensinar parece que acaba passando segurança, assim, pra gente. É uma maneira que a gente tem de ter segurança em falar, vontade de falar, não fica tímido. Ela faz a gente se sentir à vontade.

Nesses termos, Ana compreendia que a EJA deveria ser pensada a partir do conceito de conscientização, em acordo com Freire (1979). Apoiando-se no autor, a professora acreditava que, posto diante do mundo, o homem estabelece uma relação sujeito-objeto da qual nasce o conhecimento que ele adquire e expressa por uma linguagem. Esta relação é feita, também, pelo analfabeto, mas geralmente de uma forma desapropriada e ingênua, pois não está imbuída de saberes importantes para uma compreensão científica da realidade. Faz-se necessário partir dessa consciência ingênua do analfabeto para transformá-la em consciência crítica, por meio de uma aprendizagem significativa, possibilitando ao aluno renunciar ao papel de simples objeto, exigindo ser o que é: sujeito ativo, produtor de história e cultura. Esse processo pode ser facilitado por meio de um projeto pedagógico que pressupõe o educando participativo, dialógico e crítico.

O saber que a prática espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectualmente escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p.38, grifo do autor).

A docente concordava com Freire (1996) ao defender que cabe ao educador perceber-se como um sujeito ativo e atuante, agente transformador das práticas sociais de seu meio, criador e possibilitador de suas próprias utopias. Esse modo de agir possibilitaria mudanças expressivas, pois se modifica uma sociedade injusta, que prioriza o pensamento dominante, apenas por meio da indignação exposta e, para que isso aconteça, é necessário o conhecimento de si mesmo e do outro, projeto sempre pensado nas propostas educativas da professora.

Ana aprendera que o diálogo se constrói na tensão entre quem foi historicamente silenciado e quem luta para que esta voz se instaure no tempo e no espaço, como forma de existência e resistência. O silenciamento visibiliza a exclusão histórico-social dos

educandos. Ou seja, ao buscar a voz dos alunos, a professora entra em uma situação de tensão com eles, dadas as concepções tradicionais construídas em suas histórias de vida. “No processo de descodificação os homens revelam sua visão de mundo, a partir da qual se pode encontrar os temas geradores. Todos os grupos expressam temas geradores, os que parecem não expressar nenhum, sugerem tema trágico: o tema do silêncio.” (FREIRE, 1971, p.38). Assim, o processo de construção de novas relações com o saber não é simples, mas marcado por certo nível de conflito cuja superação se dá, também, em termos afetivos, não se restringindo, basicamente, a processos cognitivos.

O princípio da dialogicidade marcava o planejamento e o trabalho diário daquela professora. O que as narrativas dos estudantes lhe diziam? Naquela manhã de quarta-feira, seu intuito era compreender como as poesias de Bertold Brecht poderiam dialogar com as inquietações que retratavam a valorização do esquecimento verbalizado pelos educandos.

Ana retomou o material que havia pesquisado sobre o poeta e dramaturgo. Encontrou no poema “Elogio do Esquecimento” o tema da arte do esquecer. Talvez quando os alunos afirmavam “se eu pudesse eu esqueceria aquele tempo” eles conversavam com Brecht, em especial com o último verso desse poema: “a fraqueza da memória dá força ao homem”. Ela organizou o material: preparou uma cópia do poema na íntegra para cada aluno; planejou atividades para os diversos grupos, de acordo com os níveis de alfabetização; separou o livro para mostrar o portador do texto; organizou a sequência didática das atividades; e seguiu para a aula, como de costume.

O TRABALHO PEDAGÓGICO EM PARCERIA COM OS EDUCANDOS

Ao chegar, Ana encontrou Rodolfo, que todos os dias a acolhia na porta e a ajudava, carregando a merenda até a mesa organizada cuidadosamente por ele para o lanche da turma. Como de rotina, os alunos se organizavam em círculo.

O cumprimento era uma situação especial de atenção. O “boa tarde a todos” representava um momento de acolhimento. A observação cuidadosa de Ana procurava perceber como estavam os alunos: a expressão, a condição física, a postura e a própria

interação entre eles. A conversa iniciava as atividades do período: contavam sobre como foi o dia anterior, comentários sobre a aula passada, informes sobre os colegas ausentes, uma notícia a que assistiram em um programa de televisão, um acontecimento no trabalho, um fato da vida, algo do agora, uma música, tudo aparecia. Nessa situação, a professora desenvolvia uma escuta qualificada, porque nela capturava proposições para a aula: temas e conteúdos que se tornavam, em sua maioria, objetos de ensino e aprendizagem.

Aqueles momentos de acolhimento eram de profunda importância para o trabalho pedagógico da docente. Era o tempo em que ela conhecia o que se passava. Nem tudo se transformaria em conteúdo de aula, mas tudo seria objeto de reflexão. Ali, ela conhecia os interesses dos estudantes, o que os movia. Ali poderia, inclusive, identificar saberes, memórias e expectativas, exemplificado aqui pela fala do aluno Rodolfo:

Ah, isso eu acho muito legal. É bom porque ela conversa, né? Pergunta como estão as pessoas. Vai de carteira em carteira, ensina. Faz eu achar bom pelo modo que ela explica a leitura pra gente, pelo modo que ela trata a gente. Ela cumprimenta a gente muito bem, conversa bem com a gente, nós conversa bem com ela, tem sempre muito respeito. Eu acho isso bom.

Esta aparente rotina não significava um processo burocrático: ao contrário, era um momento em que se (re)compunha afetivamente a situação grupal e se preparava o trabalho pedagógico que viria a seguir. Representava, portanto, uma situação de preparação do clima afetivo da aula.

Mas é completamente diferente, o adulto ele gosta de educação, né? Ele precisa que você seja paciente com eles, ele precisa de alguém que quer ouvir eles. O adulto, se você não der atenção pra ele, ele não gosta. O adulto gosta que você pare e escute ele, ele acha que é uma educação que você tem com ele. Na hora de dar uma aula pro adulto isso também é importante, dar atenção pra ele. Tem que escutar e prestar atenção nele, senão o adulto vai embora. (João – Aluno e sujeito da pesquisa).

A professora sempre procurava construir suas aulas a partir da proposta dos Círculos de Cultura que, na visão de Freire (1975), são uma forma de organizar o grupo em substituição às tradicionais salas de aula. São pequenos círculos compostos por

peças da comunidade e pelo educador, que supõem uma aproximação do grupo com este educador, em um ambiente que desconstrói a visão da sala de aula tradicional. O círculo é um convite ao debate, à participação e à reflexão.

Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo (FREIRE, 1994, p. 155).

Ana organizava o trabalho pedagógico em três tipos de atividades: as atividades permanentes, que ela desenvolvia todos os dias; as sequenciadas, destinadas aos grupos de alunos em diferentes etapas de aprendizagens; e as atividades relacionadas a situações independentes e projetos coletivos.

As atividades permanentes caracterizavam-se como situações de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Uma delas era a leitura diária para os alunos, que envolvia sempre diversos gêneros textuais. As atividades sequenciadas aconteciam com regularidade diversificada, a depender do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos: eram situações didáticas pensadas a partir do nível de complexidade adequado a cada grupo de adultos.

As situações independentes eram subdivididas em: ocasional e de sistematização. A primeira referia-se a uma atividade envolvendo um conteúdo que não foi planejado *a priori*, mas que a professora ou os educandos julgavam importante. Tratava-se de temas emergentes, assuntos da atualidade ou de necessidade do cotidiano, como, por exemplo, a discussão da campanha contra a gripe que, quando lançada, originou muitas dúvidas: sua finalidade, importância e real necessidade. A segunda tinha como objetivo sistematizar as aprendizagens dos alunos, mas tendo como referência os conhecimentos pensados para aquele ano, por isso não possuíam um objetivo imediato. Assim, a docente esperava, por exemplo, que os educandos avançassem significativamente em suas hipóteses de escrita. Tal objetivo era construído diariamente, mas havia um referencial que indicava as aprendizagens para alcance a longo prazo.

Os projetos eram formas de trabalho articulado a um tema principal e que tinham um produto final: uma exposição, a construção de um livro, uma apresentação à comunidade, etc. A inspiração freireana das práticas da professora Ana revelavam-se em várias de suas decisões. Os projetos educativos propostos para a turma partiam sempre de um propósito crítico e conscientizador, abordando temas historicamente importantes para revelar contradições de poder existentes na sociedade.

Um dos trabalhos desenvolvidos neste sentido foi o projeto sobre a autobiografia dos educandos. Cada aluno desenvolveu, com auxílio da professora, uma narrativa contando sua história de vida. Com o projeto de autobiografia no contexto da ditadura militar, a professora estava, simultaneamente, colocando seus alunos como protagonistas de suas histórias e levando-os a questionarem figuras e formas de governo que foram aceitas devido à falta de conhecimento mais amplo sobre o assunto. Com tal exercício, a docente não apenas construía conhecimentos sobre o tema, mas favorecia aos alunos desenvolverem uma visão mais crítica sobre governo e governantes, conforme apresentado em sua fala:

Esse momento, esse trecho que você citou da ditadura militar, é um trecho importante, que eles citam muito nas histórias de vida. Muitos deles acabam dizendo que foi um momento que o Brasil foi um país em progresso (...) mas não conseguem, de fato, olhar pra esse contexto histórico de uma forma mais ampla, mais complexa, mais reflexiva. (...) Então a minha intenção é que a dona Cida que está centrada naquela história de sofrimento, que ela entenda que aquele modo, aquela forma de vida estava organizada não de uma maneira gratuita, que esse sofrimento não foi um sofrimento gratuito, voluntário. Quero que ela veja que houve um contexto político, social e econômico que influenciou de uma maneira muito importante a forma como ela viveu e que ainda influencia hoje. Então eu tô tentando trabalhar essa parte com filmes, com poesia, com música, pra poder fazê-los perceber que contexto foi esse que eles viveram. E numa terceira etapa eu quero voltar nos textos deles que eu tenho todos guardados, onde eles contam sua história de vida pura e queria incorporar essa autobiografia de um jeito em que eles pudessem produzir outro texto sobre a história de vida deles, mas em que eles pudessem trazer essas informações do contexto social, político e tudo mais.

Esta organização detalhada do trabalho pedagógico foi construída a partir dos conhecimentos da docente produzidos em seu processo de formação continuada. Ana prima pela sua aprendizagem permanente, pois entende que esta relaciona-se

diretamente à aprendizagem do aluno: quanto mais ela aprende, mais condições tem de potencializar as possibilidades de saberes dos educandos, no sentido de ampliar e valorizar o processo, favorecendo o desenvolvimento do aluno como um sujeito ativo no mundo.

Naquela semana, como atividade permanente, Ana lia “O menino de engenho”, de José Lins do Rego⁵, por solicitação dos estudantes, que se interessaram pela obra. Havia, ainda, o canto da leitura, local dentro da sala de aula com uma variedade de gêneros textuais disponíveis para os alunos. Tais escritos costumavam motivar comentários dos estudantes a respeito de suas memórias de infância: a vida no campo, a culinária familiar e o cultivo da agricultura eram conteúdos de textos que sempre despertavam interesse no grupo. O aluno João falou sobre a leitura:

Gosto da leitura em aula. Tem muitas vezes que eu... termino de ler o texto e acho que poderia ter lido melhor, ter ficado mais calmo, assim, na hora. Ter lido ele com uma explicação melhor. Porque ler não é só ler. Tem pessoas que leem de um jeito que parece que dá uma explicação no jeito de falar. (...) Eu leio pra todo mundo ouvir... e ela (professora) lendo, parando em algumas partes, falando certo, o jeito que lê, as pessoas entendem mais. É bonito.

A professora identificou ao longo do tempo que a inserção precoce e a permanência no mundo do trabalho eram elementos importantes na história de vida da grande maioria dos adultos da EJA, marcando de forma profunda suas vidas. As necessidades imediatas de sobrevivência levavam as famílias a priorizarem o trabalho em detrimento do estudo na vida dos filhos.

A ESCRITA COLETIVA POR MEIO DE PRÁTICAS CRÍTICAS E DIALÓGICAS

Naquela quarta-feira, Ana chegou na sala de aula, onde era aguardada por seus alunos. Organizou seu material na mesa. Conversou com eles sobre o tema do esquecimento. Trouxe cartazes, um para anotar as coisas que seria bom esquecer e outro

⁵ José Lins do Rego (1901-1957), escritor brasileiro, um dos romancistas regionalistas mais reconhecidos da literatura nacional. Em sua obra regionalista, sempre destacou a denúncia sociopolítica.

para as coisas que os alunos gostavam de lembrar. Fixou-os na lousa e seguiu perguntando aos alunos e anotando suas respostas nos cartazes. Assinalou em um cartaz o questionamento que fez aos estudantes: o que era bom e o que era ruim esquecer. Para eles, era bom esquecer: as poucas horas contadas para descansar; uma tristeza, as dívidas, etc. Era ruim esquecer: um compromisso, um aniversário de alguém querido, a hora do ônibus, etc.

Na sequência, Ana apresentou o poema “Elogio do Esquecimento”. Fez uma leitura poética para os alunos. Ao término, os educandos comentaram a respeito da ideia que Brecht traz em seu texto, defendendo que esquecer alguns acontecimentos é positivo, é algo que faz bem ao ser humano.

Após a leitura, eram comuns observações que ressaltavam partes ou comentários a respeito do texto: falavam sobre a vida que viveram e novamente contavam de um tempo que era melhor esquecer. Um possível apagamento de memórias, ainda que provisório, era visto no poema como forma de possibilitar a continuidade de suas histórias vividas. Os alunos reconheceram que a ideia do autor era válida, uma vez que afirmavam também querer esquecer algumas passagens doloridas de seus passados. Porém, em sua atual fase de vida, esquecer algumas memórias era problema para atividades cotidianas. Assim, a perda da memória começava a significar certo risco de transformação de identidade, levando-os a discordarem da afirmação de que esquecer é bom. Isto levou a professora a propor uma produção de reescrita coletiva do poema de Brecht, considerando o ponto de vista dos estudantes.

Os educandos, primeiramente, eram estimulados a conversar sobre a ideia que desejavam desenvolver. Os assuntos abordados no texto foram discutidos, bem como o modo como seriam expressos, sendo cada decisão um objeto de reflexão: “quais palavras utilizar?”; “os temas seriam tratados em forma de afirmação ou em questão?”. Os estudantes que sabiam ler exerciam o papel de leitores para o grupo. Na sequência, o grupo trocava informações com o intuito de retomar a estrutura geral da escrita, indicando, por exemplo: a presença de palavras repetidas, a coerência textual e o uso da pontuação. Os que ainda não dominavam por completo o código da escrita participavam ativamente, suas contribuições orais tomavam forma por meio da escrita da professora

Ana, que atuava como escriba do grupo, papel que, em outros momentos, era exercido pelos demais educandos.

No caso da poesia do Brecht, o resultado foi surpreendente:

Poesia Original

Elogio do Esquecimento

Bom é o esquecimento!
Senão como se afastaria o filho
Da mãe que o amamentou?
Que lhe deu a força dos membros
E o impede de experimentá-la.

Ou como deixaria o aluno
O professor que lhe deu o saber?
Quando o saber está dado
O aluno tem que se pôr a caminho.

Para a velha casa
Mudam-se os novos moradores.
Se os que a construíram ainda lá vivessem
A casa seria pequena demais.

O forno esquenta. Já não se sabe
Quem foi o oleiro. O plantador
Não reconhece o pão.

Como se levantaria pela manhã o homem
Sem o deslembra da noite que desfaz o rastro?
Como se ergueria pela sétima vez
Aquele derrubado seis vezes
Para lavar o chão pedroso, voar
O céu perigoso?

A fraqueza da memória
Dá força ao homem.

Bertold Brecht

Versão escrita pelo grupo

O Esquecimento do nosso Elogio

Bom mesmo é compreender!
Senão como podemos viver
Sem saber o preço do pão?
A hora do médico,
O valor do chão?

Esquecer as dívidas é bão!
Não.
Bão é o valor do nosso trabalho
Ser justo.

Muito do que esquecemos
O dinheiro não pode pagar
E pra quê esquecer?
Pobre do dinheiro que não pode experimentar

Um gosto de arroz e feijão
Feitinho na hora
Ah, isso é a glória

O pão é a história da farinha
A plantação é a história da terra
Deslembrar só quando
Esta história não for guerra
Pão e terra
Nosso trabalho é uma selva

A força do esquecimento
Enfraquece o homem

Alunos e professora Ana

Apesar da compreensão do poema de Brecht, os alunos preferiram escrever um texto que representasse a importância do não esquecimento, ainda que o autor tratasse de deslembrar no sentido de transformação de acontecimentos e de objetos. Os educandos, percebia a professora, estavam construindo paulatinamente um sentido de autoria, compreendiam as ideias do autor, mas eram capazes de colocarem-se como sujeitos, posicionando-se a partir de sua própria visão de mundo.

Tal movimento demanda do sujeito a capacidade de ir além da interpretação do texto, construindo seus próprios significados com autonomia, empoderando-se dos temas e assuntos que são apresentados. Requer dos alunos deixarem o lugar comumente

destinado aos oprimidos e analfabetos, sentindo-se confiantes para colocarem-se diante de autor renomado. Tal processo não é simples, tampouco se dá sem um esforço direcionado para tal construção. É um processo que demanda tempo, reconhecimento de que ele pode ser autor, posicionando-se, inclusive, de forma contrária ao escritor, diálogo, desconstruir ideias de representações sociais de uma escola tradicional, conservadora e de uma sociedade que desvaloriza o analfabeto. A complexidade desse processo está explicitada na fala da professora Ana:

Olha, eu acho que tem essa coisa do aluno ser letrado e do aluno ser alfabetizado. Eu acho que essa questão do letramento eu trabalho bastante. Então essa coisa da poesia, do repertório, da oralidade, de organizar um bom texto oralmente, isso eu trabalho bastante. Então eles sabem reconhecer uma poesia, sabem reconhecer uma receita, bula de remédio, sabem reconhecer dicas, sabem reconhecer vários gêneros textuais que eu já trabalhei, mas essa coisa de, efetivamente, o domínio do código da escrita, isso pra mim e principalmente pra eles, também é fundamental. De conhecer as letras, de dominar todas as palavras. Então eu acho que tem essa parte do letramento que é importante, mas também tem isso de dominar o próprio código. Então eu considero alfabetizado e letrado quando ele consegue ler todas as palavras, interpretar junto comigo, quando ele começa a conversar com o texto. O código escrito é um pedaço disso, mas é muito importante.

A produção textual coletiva do poema foi desenvolvida em diversas versões. No primeiro dia de aula, foi construída uma versão inicial, que foi alterada ao longo das aulas seguintes. O trabalho de produção do texto foi interrompido várias vezes, por exemplo no momento de intervalo.

O intervalo era visto pela professora como espaço importante de descanso físico, especialmente para sujeitos da EJA, que vêm para escola depois de longas jornadas de trabalho. Ela entendia que este espaço era um importante momento de socialização, interação e troca de informações sobre eventos. Havia também o cuidado do aluno Rodolfo, que sentia muito prazer em fazer o café quentinho para a professora e os colegas de turma. Os alunos também cuidavam de colocar a mesa de forma bonita, com todo carinho: um cuidado estético com o ambiente em que eles conviviam.

Depois do intervalo, a produção do texto era retomada, sempre discutindo o conteúdo e a forma simultaneamente. Por exemplo, quando os alunos sugeriram

escrever “É bão” houve resistências: “Será que o papel aceita minha língua?”; “Mas nosso texto não vai ficar menor que o do Brecht se usar essa expressão?”. A professora explorou a ideia de que a oralidade tem valor e importância, produz cultura, contrariando a visão corrente de hierarquia entre a língua escrita e a língua falada. “Quem fala ‘bão’ é o pobre, o rico não fala ‘bão’”, as falas dos alunos remetiam, também, a uma discussão de classe social. No entanto, essas conversas ocorriam sem que chegassem a um consenso na maioria das vezes.

O professor, intencionalmente, deseja ensinar. A professora Ana demonstrava pensar o ensino no sentido para o qual Freire (1996, p.25) chama a atenção: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Assim sendo, a docente atuava buscando criar meios para que os seus alunos construíssem suas aprendizagens.

No final da aula sempre acontecia uma avaliação, algumas vezes em roda, outras apenas com falas: Ana considerava esse momento importante para o planejamento das atividades seguintes. Naquela quarta-feira não foi diferente. Outro momento importante, no final de cada aula, era a escrita de um texto no diário: tratava-se de uma produção textual livre, a qual o aluno não deveria, necessariamente, mostrar para ninguém, a menos que quisesse; era o seu espaço de construção. A professora considerava essa apropriação como um movimento de significação pessoal, momento privilegiado para aproximar os alunos das práticas de escrita. Assim encerrou-se mais um dia na práxis de Ana e seus educandos.

O RESGATE DE PAULO FREIRE PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Este relato, aqui tecido, demonstra que a professora Ana tinha plena consciência do seu trabalho, o qual ilustra como é possível as ideias de Paulo Freire tornarem-se uma prática viva em sala de aula, em uma perspectiva emancipadora, voltada para a construção do humano.

Ensinar não pode ser um processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto (FREIRE, 1975).

A abordagem freireana constitui-se como um referencial teórico de fundamental importância em um momento histórico no qual se evidencia o domínio de uma lógica mercadológica em nossa sociedade. Percebe-se que todo o sistema educacional, incluindo a EJA, encontra-se direcionado para a profissionalização, visando à inserção do indivíduo no mercado de trabalho, atendendo, prioritariamente, os interesses do capital.

Na contramão desta proposta, a educação defendida por Paulo Freire, para Leite (2014), consiste no desvelamento da realidade a partir da conscientização, possibilitando a transformação da realidade por meio de uma ação crítica sobre ela. De acordo com o autor, a mudança do modo de perceber a realidade vinculada à ação é o que Freire (1975) denominou práxis social. Nas práticas da professora Ana, ela e seus educandos tornam-se sujeitos desta práxis, caracterizada como um processo permanente de libertação. Tais observações levam à reflexão sobre o conceito chave na teoria de Freire (1975): a conscientização.

Freire (1975) defende que a conscientização implica na superação da visão espontânea da realidade em favor de uma visão crítica, conforme destacado por Leite (2014, p.3.421):

No mesmo sentido, Freire ensina que conscientização não pode existir fora da práxis, isolada da relação ação-reflexão: é esta relação dialética que possibilitará a transformação do indivíduo passivo em sujeito transformador da realidade. Isto é o que caracteriza a dimensão histórica da consciência crítica: são os homens que fazem e refazem o mundo.

Assim, no trabalho conjunto com os alunos, a professora Ana os leva a refletirem sobre a realidade social na qual estão inseridos. Constrói com eles uma visão crítica dos problemas sociais e explora a arte, por meio de pinturas e poesias,

anunciando uma realidade humanizadora. No processo, este grupo conhece e constrói cultura: faz e refaz o mundo.

“O utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo; é dialectização dos actos de denunciar e anunciar, o acto de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão, a utopia é também compromisso histórico.” (FREIRE, 1979, p. 27). Nesta perspectiva, o resgate de uma concepção humanizadora torna-se fundamental para aqueles que acreditam na necessidade de transformação social, especialmente para os educadores. Tal resgate pode inspirar-se nas ideias de Paulo Freire na medida em que ele propõe a construção de um projeto de sociedade alternativo ao que hoje se coloca pelo modelo capitalista, baseado na ideologia neoliberal, que considera o homem apenas como um ser que produz e consome. Resgata-se, assim, uma concepção de homem como ser político, estético, de interação social e construção cultural, dentre outras características. A abordagem freireana, na área educacional, pode possibilitar o avanço desse pensamento, na medida em que, concretamente, sugere práticas pedagógicas em uma dimensão emancipadora, direcionada para a construção de um sujeito crítico e transformador da sua realidade, especialmente das relações sociais injustas e opressivas.

Refletir sobre essas questões produz algumas inquietações. Uma delas advém do fato de o Brasil ter um dos maiores educadores, reconhecido internacionalmente como um expoente da educação na perspectiva do processo de transformação social, Paulo Freire, e, no entanto, encontrarem-se com frequência currículos com poucas referências ao pensamento freireano. Freire permanece como um autor cujas ideias ainda precisam ser revisitadas, dado seu potencial para formação do cidadão crítico e transformador da realidade. Tal necessidade é premente principalmente nos cursos de formação de professores do nosso país.

Neste sentido, a professora Ana situa-se como uma exceção: é uma educadora realmente envolvida com o processo de conscientização dos seus alunos. Suas práticas sociais revelam uma incansável disposição para possibilitar aos adultos estudantes um contínuo processo de experiências pedagógicas marcadas pela constituição do sujeito crítico e autônomo. O envolvimento com a perspectiva freireana forneceu as bases

teóricas que possibilitaram à professora Ana construir o seu projeto político pedagógico transformador. Neste sentido, a teoria freireana constitui-se, para ela, como um instrumento de mudança da realidade.

ⁱ Este artigo foi construído a partir da proposta de uma narrativa que descreve as atividades da professora. O texto dialoga com a teoria freireana considerando-se os conceitos teóricos diretamente relacionados com a atividade explorada na narrativa, que permitem o enriquecimento da reflexão. As falas dos alunos, da professora e algumas atividades desenvolvidas por eles são apresentadas, utilizando-se do recurso de boxes.

ⁱⁱ As ações da professora foram analisadas em pesquisa de mestrado, anteriormente referida, intitulada “Afetividade e condições de ensino na educação de jovens e adultos” (GAZOLI, 2013), realizada na Faculdade de Educação da UNICAMP, no período de 2011 a 2013. Tal pesquisa teve como objetivo analisar os impactos afetivos produzidos pelas práticas pedagógicas bem sucedidas, no sentido de favorecer uma melhor inserção social, aqui entendida como formas de o educando se relacionar com o mundo. A proposta era analisar os impactos afetivos, vivenciados por alunos adultos, produzidos pelas práticas pedagógicas da professora, durante o processo de alfabetização, em uma sala de EJA. Assim, investigou-se a dimensão afetiva na mediação pedagógica, bem como sua repercussão para os sujeitos envolvidos, buscando descrever o papel da afetividade no desenvolvimento humano, em especial, nos aspectos relacionados com a leitura e a escrita. As bases teóricas fixaram-se na área da Psicologia, na abordagem Histórico-Cultural, principalmente em Vygotsky (1998), e nas contribuições de Wallon (1968) sobre o desenvolvimento humano. Estes autores destacam o papel das interações sociais no desenvolvimento humano e defendem a interação entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos inter-relacionam-se e constituem-se mutuamente. Defendem o caráter social da afetividade e sua indissociável relação com a inteligência – uma característica fundamental do desenvolvimento humano. A partir desses autores, assume-se, como pressuposto teórico, que o processo de mediação pedagógica, desenvolvido pelo professor em sala de aula, é marcadamente afetivo, podendo produzir movimentos de aproximação ou de afastamento entre o aluno e os objetos de conhecimento em questão. Na coleta de dados, segundo a metodologia qualitativa, utilizou-se o procedimento de *autoscopia*, no qual o sujeito confronta-se com sua imagem gravada e é incentivado, pelo pesquisador, a verbalizar sobre os seus sentimentos vivenciados na situação em tela. A partir das verbalizações geradas, foram construídos núcleos temáticos que possibilitaram identificar os diversos sentidos constituídos pelos sujeitos, a partir das práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula. As informações obtidas, através da coleta de dados, sobre a visão da professora a respeito de seus alunos, bem como sobre o que considera importante para sua aprendizagem, além das verbalizações sobre a intencionalidade e os objetivos de suas práticas pedagógicas, permitiram avançar no que diz respeito ao conhecimento sobre práticas de sucesso em eja. É este conhecimento construído que se pretendeu compartilhar neste artigo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A mensagem de Paulo Freire: teoria e prática da libertação**. Editora Nova Crítica Porto, 1971.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon. **Afetividade e Condições de Ensino na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2013.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Revisitando o Pensamento de Paulo Freire. **Revista Linha Mestra**, Ano VIII, no. 24. Edição Especial – 19º Congresso de Leitura do Brasil. 2014.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLOMBO, Fabiana Aurora. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. IN: Pimenta, S. G.; Ghedin, E.; Franco M. A. S. (Orgs). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

Recebido em: 29/04/2015.

Aprovado em: 11/11/2015.