

# Formação com educadores/as e os desafios da práxis da Educação Popular na Universidade

## *Education with teachers and the challenges of the praxis of Popular Education at university*

ANA LÚCIA SOUZA DE FREITAS\*

MARIA ELISABETE MACHADO\*\*



**RESUMO** – O artigo retoma e contribui para a atualidade do tema da refundamentação da Educação Popular (EP). Analisa o potencial transformador da EP como base da formação inicial de educadores/as e propõe a expressão *formação com educadores/as* para enfatizar a reciprocidade das aprendizagens que se realizam diante das peculiaridades de um Projeto Pedagógico de Curso fundamentado nesta perspectiva. Põe em diálogo as referências de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos para enfatizar a validade epistemológica do saber da experiência e propor a *ecologia de saberes* como uma alternativa à monocultura do saber e do rigor. Aprender a partir da escuta dos educandos é um caminho que se anuncia para a refundamentação da EP e para a sua práxis no contexto da Universidade.

**Descritores** – Educação Popular; formação *com* educadores/as; ecologia de saberes.

**ABSTRACT** – This article approaches and contributes to the relevance of re-founding Popular Education (PE). It analyzes the PE's transformative potential as the basis for initial teachers' education and proposes the term *education with teachers* to emphasize the reciprocal relationship that takes place in learning given the peculiarities of an educational project based on such perspective. It opens a dialogue about Paulo Freire's and Boaventura de Sousa Santos' works to emphasize the epistemological validity of knowledge from experience and propose the *ecology of knowledge* as an alternative to the monoculture of knowledge and severity. Learning from students' voices is a way to re-found PE and its praxis within the context of universities.

**Keywords** – Popular Education; education *with* teachers; ecology of knowledge.

---

A Educação Popular (EP) como referência da formação inicial de educadores/as diz respeito à opção por uma perspectiva emancipatória, ou seja, que leve em conta os condicionantes histórico-sociais e se posicione a favor de práticas educativas que se oponham à naturalização da exclusão como lógica dominante e contribua para o empoderamento dos sujeitos. Enquanto processo que emerge das interações sociais, o empoderamento se desenvolve à medida que “problematizamos a realidade, vamos nos “conscientizando”, descobrindo brechas e ideologias; tal conscientização nos dá “poder” para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e à libertação” (GUARESCHI, 2008, p.166). Empoderamento que decorre, sobretudo, do

enfrentamento das situações-limites (FREIRE, 1987) e se intensifica na experiência da partilha de saberes.

Assumir a EP como base da formação inicial de educadores significa dispor-se ao enfrentamento de uma nova perspectiva, em função da qual nos deparamos com o óbvio: o desafio de maximizar as relações com o aprender. Diante do novo mobilizamos, simultânea e inevitavelmente, saberes e ainda-não saberes, em função do nosso desejo de saber. Importa considerar que este não é um processo fácil e nem sempre prazeroso, mas representa, sobretudo, um convite e um desafio à experiência de aprender na partilha da experiência. Aprender na partilha da experiência é, pois, um princípio estruturante da EP e se realiza como práxis que nos convida ao diálogo de

---

\* Dr. em Educação, professora do PPGEduc e da FACED-PUCRS, Porto Alegre, RS, BR. *E-mail:* ana.freitas@pucrs.br

\*\* Mestranda em educação no PPGEduc da PUCRS, Porto Alegre, RS, BR. *E-mail:* mmelisabete@yahoo.com.br

*Artigo recebido em: fevereiro/2010. Aprovado em: abril/2010.*

saberes, mediante a qual, os sujeitos tanto se autorizam a dizer a sua palavra quanto se dispõem à escuta da palavra do outro.

Essa perspectiva orientou a experiência do curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, concluído na PUCRS em 2009<sup>1</sup>. Neste contexto, Paulo Freire foi importante referência para inovar na proposição de um Projeto Pedagógico de Curso que propôs a história de vida como eixo organizador do currículo. Em sua implementação, o curso significou um desafio a aprender na partilha da experiência, permitindo aos educandos discutirem as suas próprias vidas, em diálogo com o conhecimento acadêmico. O fecundo diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência dos educandos, oriundos do movimento social, fortaleceu o processo educativo no Curso de Pedagogia na perspectiva do empoderamento dos sujeitos – tanto dos educandos como dos educadores.

A convivência com as educadoras populares contribuiu para ampliar a compreensão do desafio que Santos propõe à Universidade hoje, ou seja, sua transformação na perspectiva da ecologia de saberes. Refere-se a uma proposição para aprofundamento da pesquisa-ação, por meio de “uma forma de extensão ao contrário; de fora da Universidade para dentro da Universidade” (SANTOS; FILHO, 2008, p. 53).

Esse é um desafio que permanece e orienta a experiência do Grupo de Estudos e Pesquisa Roda Cultural de Leituras Freireanas, criado com as alunas do referido curso<sup>2</sup>. A experiência do diálogo de saberes, fundante da dinâmica de estudos e pesquisa desenvolvida com este grupo, está evidenciando seu potencial transformador, tanto no que se refere ao empoderamento dos sujeitos, quanto no que diz respeito à produção de novos conhecimentos no âmbito da EP<sup>3</sup>.

Estas experiências justificam a expressão formação com educadores/as e não para ou de educadores/as, pois testemunham a reciprocidade das aprendizagens que resultam dos processos educativos fundamentados na EP. Ampliar esta compreensão à luz da ecologia de saberes é uma perspectiva que se vislumbra para a continuidade da refundamentação que atualiza a práxis da EP no cenário atual.

### **SOBRE A REFUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR**

A refundamentação da educação popular não é um tema novo. A complexidade do tema foi analisada por Jimenez, ressaltando os limites explicativos do próprio processo de análise. Segundo ele,

(...) um dos exercícios mais fortes que devemos fazer é não dividir o mundo em dois ou em três, porque,

em dois, tornamos o mundo maniqueísta e, em três, fazemos com que eu sempre realize a síntese correta. E os mundos hoje são muito mais complexos, precisamente por causa das transformações que a sociedade vive nestes tempos (1998, p. 12).

Para evidenciar a amplitude dessa discussão, sugere a metáfora da “casa da educação popular”:

uma casa que se ampliou como fruto da ação e reflexão de múltiplos sujeitos sociais no Continente nos permite reconhecer como alguns que a deixaram e nunca mais voltaram, porque encontraram caminhos mais promissores, mudaram de forma de olhar, de lugar de ação ou porque perderam esta forma do sentido ou da utopia. Mas também há aqueles que se foram e voltam com frequência, e também outros que o fazem de modo mais intermitente. Há igualmente aqueles que, vivendo na casa, isolaram-se dentro dela, negando os outros habitantes dela, dizendo que a casa é a moradia que eles ocupam (op. cit., p. 9).

A necessária refundamentação se insere no cenário da crise em que se encontra o pensamento crítico para enfrentar o capitalismo em sua nova dinâmica, visível, segundo ele, em sete elementos fundamentais: a quebra da tradição leninista; a atomização dos atores; as relações de poder não centralizadas na produção; o abandono da revolução; o abandono das utopias e da linguagem crítica; as crises no projeto de transformação e os movimentos com reivindicações pós-materialistas (MEJÍA, 1994).

Nesse cenário, a refundamentação da EP emerge como um dos desafios a serem enfrentados teórica e praticamente, diante da necessidade de encontrar outras maneiras do ser e do fazer do educador popular para lidar, hoje, com velhos problemas que assumem novos contornos. Urge fomentar a ousadia de experiências inédito-viáveis (FREIRE, 1987), cujas práticas revelem novas formas de resistência, de enfrentamento e de construção de alternativas de inclusão plausíveis às peculiaridades que se apresentam. Trata-se de abrir-se ao novo sem perder a tradição da natureza política da educação popular, qual seja, a de viver a tensão educativa da contradição em que se inscreve a intencionalidade de práticas inclusivas em contextos sociais altamente excludentes.

Hurtado (1992) nos auxilia a recuperar a tradição da educação popular distinguindo-a das práticas de educação não-formal e das práticas de educação de adultos. Ainda que estas possam ser formas de expressão da EP, nem todas as experiências de educação não-formal e de educação de adultos, em sua concepção e prática, são, de fato, práticas de educação popular. O que define a educação popular como perspectiva teórico-prática não é unicamente o público a que se destina, nem seus métodos e técnicas, mas a intencionalidade política a que tais aspectos se vinculam. Para o autor, a educação popular é um conceito

que se define na práxis, visto que é o processo contínuo e sistemático que implica momentos de reflexão e estudo sobre a prática do grupo ou da organização; é o confronto da prática sistematizada com elementos de interpretação e informação que permitam levar tal prática consciente a novos níveis de compreensão. É a teoria a partir da prática e não sobre a prática (p. 44-45).

A EP, no Brasil, surge no começo da década de 60, a partir da crítica feita ao sistema vigente de educação, com as experiências de “educação com as classes populares a que se deu sucessivamente o nome de educação de base (no MEB<sup>4</sup>, por exemplo), de educação libertadora, ou, mais tarde, de educação popular” (BRANDÃO, 1984, p. 66). Vale dizer, o que tornou a emergência da educação popular historicamente possível foi “a conjunção entre períodos de governos populistas, a produção acelerada de uma grande intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante, e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares” (op. cit., p. 67). De fato, os movimentos da EP tencionaram uma revisão do sentido da própria educação. Na atualidade desta reflexão, requer admitir a complementaridade entre os movimentos e as instituições, a fim de que possam potencializar-se mutuamente experiências distintas que têm como intencionalidade comum a prática de uma educação com o povo e não para o povo.

Mais recentemente, Brandão (2002) contribui para a refundação da EP, ao dispor-se a compreender o que vem sendo feito na prática das “pessoas que, de uma maneira ou de outra, em algum dia de suas vidas se reconheceram praticando a, pensando sobre, escrevendo a respeito ou, ainda, negando a existência ou a validade da educação popular” (p. 137). Em sua análise, apresenta quatro posturas que considera mais visíveis em relação à educação popular hoje.

A primeira, “a daqueles que negam o seu valor como algo que mereça ser considerado como ‘uma visão de’, ‘uma tendência’, ‘uma escola’, ‘uma filosofia’, ‘um sistema de’, ‘uma metodologia’ ou ‘uma prática pedagógica’” (ibid.); a segunda, a daqueles que admitem a relevância da educação popular, mas consideram que sua contribuição situa-se mais no âmbito dos movimentos sociais do que no campo da educação; a terceira, se refere às pessoas que consideram a educação popular como “um fenômeno situado e datado na história da educação de alguns países da América Latina, tendo o Brasil como um foco de origem” (p. 139) e a quarta, que percebe a educação popular uma tradição acontecida no passado, desde antes dos anos sessenta e hoje se abre às mais diferentes leituras críticas entre educadores e outras pessoas preocupadas em compreender fenômenos humanos e culturais, devido ao seu caráter fecundo, polêmico e diversificado.

Argumentando em torno do último posicionamento, Brandão nos convida a perseguir novos sentidos e ampliar horizontes em torno da atualidade dos desafios da EP. Assim é que, com ênfases diferenciadas,

(...) estavam e estão, de um lado, aqueles que defendem ser a educação popular uma entre as formas de preparação das classes populares para algum tipo de transformação social subordinada a uma tomada do poder e à instauração de uma alternativa socialista à sociedade “capitalista e opressora”. E estão, do outro lado, aqueles para quem a educação popular é um instrumento cultural com foco sobre a educação, destinado a elevar de maneira justa e não-supletiva a qualidade de vida das pessoas e das famílias excluídas, a começar pela oferta de um tipo de educação que instaure nele a plenitude da pessoa cidadã (op. cit., p. 168).

Retomando a metáfora da casa, para expressar o tensionamento do qual emerge a necessária refundação da educação popular, vislumbramos, na convivência entre novos e velhos moradores, novas facetas do capitalismo no cenário atual. No entendimento de Fleuri (2001):

(...) reconhece-se que a teoria marxista mantém sua eficácia explicativa do processo de concentração e de centralização das riquezas produzidas no sistema econômico capitalista globalizado. Valoriza-se também, nesta perspectiva, a luta classista sob a óptica revolucionária. Mas verifica-se que, no processo de crise dos grandes movimentos sociais, outras faces e dimensões dos movimentos populares vêm à tona (p. 120).

Diante da amplitude da discussão acerca do que se transforma no cenário atual, merece destaque a reflexão de Hurtado acerca do que é preciso preservar. Segundo ele, o processo é um conceito-chave da natureza da prática política da EP, visto que “apenas entendendo a vida em movimento contínuo podemos atuar também em consequência, conhecendo e transformando sempre, processual e dialeticamente, as contradições que todo choque entre o velho e o novo nos vai criando” (op. cit., p. 195). Nesse sentido, considera fundamental a interface da EP com a concepção metodológica dialética, visto que esta

é precisamente uma forma coerente de entender e interpretar o mundo dentro de uma perspectiva dialética, entendida essa como um sistema de pensamento que incorpora suas contribuições científicas para os processos históricos de transformação, como uma forma de conhecer, interpretar e transformar a realidade objetiva cientificamente (op. cit., p. 190).

Ainda que seja necessário distinguir a concepção metodológica dialética da EP, faz-se necessário perceber a relação de complementaridade entre elas, considerando que a concepção metodológica dialética diz respeito

à intencionalidade que orienta a prática global de transformação, enquanto que a EP diz respeito à sua aplicação ao terreno da dimensão pedagógica. Ou seja, trata-se de perceber a EP como prática educativa que não se dissocia da prática social a que se articula, em função de um marco teórico comum que as orienta na perspectiva de práticas transformadoras-emancipatórias.

Tomar a prática social como ponto de partida, bem como o compromisso com sua transformação é, pois, uma peculiaridade que se expressa nas práticas de EP. Importa considerar que a prática educativa não se desvincula da prática social em função da natureza política que as constitui. Nesse sentido, também merece destaque a posição de Mészáros sobre o sentido da mudança educacional radical de “perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito” (2005<sup>5</sup>, p. 35).

Enfim, na amplitude de seu significado, a EP foi e prossegue sendo, segundo Brandão:

a seqüência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos [entre a ação cultural e a prática política] são re-estabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural entendido a sujeitos das classes populares compreendidos não como beneficiários tardios de um “serviço”, mas como protagonistas emergentes de um “processo” (2002, p.141-142).

A refundamentação da EP é, pois, um tema inesgotável, visto que as condições objetivas, em permanente mudança, nos desafiam ao inédito-viável, ou seja, à criação de condições para a realização do historicamente possível, a fim de que se viabilize no futuro o que no presente se faz impossível. Trata-se de considerar que, diante dos desafios da contemporaneidade, a EP se realiza como um aprender em movimento e nos desafia, a cada dia, à criação de condições para a realização de novos sonhos possíveis.

## APRENDER NA PARTILHA DA EXPERIÊNCIA

Aprender na partilha da experiência é um princípio estruturante da Educação Popular e se realiza como práxis que nos convida ao diálogo. O diálogo, experiência fundante do processo de conhecer na perspectiva da Educação Popular, se realiza como um processo de fecundas aprendizagens, pois é a partir dele que enfrentamos “a difícil questão de assumir, ao mesmo tempo, o reconhecimento de nossa inconclusão e, de outro lado, a necessidade permanente da busca de coerência em

nossas ações” (GARCIA, 2001, p. 296). A consciência dessa relação inconclusão-coerência implica assunção, por parte do educador, de sua autoformação permanente como condição para o desenvolvimento de sua identidade como professor-pesquisador, no sentido freireano de que:

o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou forma de ser que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (1996, p. 32).

A participação-investigação é, pois, uma peculiaridade da práxis de educação popular e representa um desafio à formação com educadores/as. Na perspectiva da EP, a formação com educadores/as pode ser vislumbrada a partir de algumas ideias-força que expressam sua finalidade e orientam a elaboração de proposições (FREITAS, 2004):

1ª ideia-força: A prática da educação popular exige a convicção de que “Mudar é difícil, mas é possível e urgente!”.

2ª ideia-força: A educação popular expressa a opção político-pedagógica por uma educação libertadora que se caracteriza pelo compromisso – efetivo e afetivo – com os sujeitos – educandos e educadores – participantes ativos do e no processo de transformação pessoal e social.

3ª ideia-força: A educação popular orienta-se por uma concepção de conhecimento que não hierarquiza conhecimento científico e saber popular.

4ª ideia-força: A educação popular é uma prática que exige autoria e autonomia.

5ª ideia-força: A educação popular é uma prática que exige a assunção do risco e da ousadia da criação do inédito-viável.

6ª ideia-força: A educação popular é luta para tornar possível o impossível e exige uma reformulação da função social dos professores.

7ª ideia-força: A educação popular é luta que problematiza a identidade pessoal e profissional do educador, num processo coletivo em que o Encorajamento vai se constituindo num triplo E: Envolver-se, Entusiasmar-se, Emocionar-se.

Tais ideias-força expressam a atualidade dos desafios da práxis da EP como fundamento da formação com educadores/as. Para contribuir na continuidade desta discussão são apresentadas a seguir duas histórias, a partir das quais serão destacados alguns aspectos que merecem ser considerados no âmbito da refundamentação da EP.

A opção pelo aprofundamento da reflexão a partir da narrativa traduz a qualidade da relação entre teoria e prática, própria da EP, que é a valorização do saber da experiência. O saber de experiência feito, reconhecido em

seu valor epistemológico, ou seja, concebido como um conhecimento válido, é o que fundamenta a proposição do princípio de Aprender com a própria história como uma peculiaridade da EP.

Outra consideração, a respeito da valorização das histórias cotidianas, é sua contribuição para que se configurem novas relações de conhecimento, porque anunciam o que Santos sintetizou em uma de suas teses sobre o paradigma emergente, ou seja, a compreensão de que “todo o conhecimento é autoconhecimento” (1997, p.50). Pretendo enfatizar que a EP é, por excelência, um processo coletivo de autoconhecimento que toma como eixo organizador as situações concretas às quais os sujeitos encontram-se condicionados. Exemplar a este respeito é o modo como Freire escreve, narrando histórias e teorizando a partir delas. Uma boa síntese sobre esse entendimento é a afirmação de Fiori, ao prefaciá-la a *Pedagogia do Oprimido*: “Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida; não pensa ideias; pensa a existência” (1987, p.9). Ainda mais elucidativa a este respeito é a obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, marcada por narrativas que retomam e atualizam os pensamentos do contexto de origem da *Pedagogia do Oprimido*. É na *Pedagogia da Esperança* que se encontram as duas histórias narradas a seguir.

### **PRIMEIRA HISTÓRIA: DIÁLOGO DE SABERES**

Gostaria de lhes propor um jogo que, para funcionar bem, exige de nós absoluta lealdade. [...] O jogo consiste em cada um perguntar algo ao outro. Se o perguntado não sabe responder, é gol do perguntador. Começarei o jogo fazendo uma primeira pergunta a vocês.

Que significa a maiêutica socrática? – Gargalhada geral, e eu registrei o meu primeiro gol.

Agora cabe a vocês fazer a pergunta a mim; disse. Houve uns cochichos e um deles lançou a questão:

Que é curva de nível? – Não soube responder. Registre um a um.

Qual a importância de Hegel no pensamento de Marx? – Dois a um.

Para que serve a calagem do solo? – Dois a dois.

Que é verbo intransitivo? – Três a dois.

Que relação há entre curva de nível e erosão? – Três a três.

Que significa epistemologia? – Quatro a três.

O que é adubação verde? – Quatro a quatro.

Assim, sucessivamente, até chegarmos a dez a dez. Ao me despedir deles, lhes fiz uma sugestão: pensem no que houve esta tarde aqui. Vocês começaram discutindo muito bem comigo. Em certo momento ficaram silenciosos e

disseram que só eu poderia falar porque só eu sabia e vocês não. Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem sobre isso (FREIRE, 1992, p. 48-49).

A narrativa do diálogo de saberes fala por si sobre o potencial formativo do princípio de aprender na partilha da experiência. Mediante o diálogo de saberes, a partilha da experiência problematiza a compreensão de que ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo. Tal compreensão tem consequências para o ensino, porque, numa perspectiva democrática, ninguém deveria ensinar o que sabe, sem saber o que já sabem os sujeitos a quem vai ensinar.

Atualizando os desafios da práxis da EP, podemos considerar que esta é uma perspectiva de atuação que se associa à perspectiva epistemológica proposta por Santos, que se assenta na crítica a uma epistemologia baseada somente em uma forma de conhecimento – o conhecimento científico. Segundo ele, vivemos hoje a monocultura do saber e do rigor, ou seja, “a ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico” (2007, p. 29). Este entendimento sustenta o que ele denominou de epistemicídio – ou seja, a morte de outras formas de conhecimento.

Posicionando-se contra o desperdício da experiência, decorrente das práticas sociais fundadas nesta monocultura do saber, Santos propõe uma epistemologia fundada na ecologia de saberes. A ecologia de saberes resulta do reconhecimento da validade epistemológica de outras formas de saber e se fundamenta na Sociologia das Ausências. Trata-se de um procedimento transgressivo que tem como objetivo “tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo” (op. cit., p. 28-29).

Esta é uma discussão que merece ser aprofundada, tendo em vista a atualização da práxis da EP no âmbito da Universidade. Como a monocultura do saber e do rigor produz e/ou reproduz práticas sociais de exclusão? Qual o sentido e a finalidade de uma formação acadêmica fundada na ecologia de saberes? Propostas de formação organizadas em função de uma ecologia de saberes seriam potencialmente promotoras do empoderamento dos sujeitos? Como criar condições para que a formação acadêmica se realize como experiência de ecologia de saberes?

### **SEGUNDA HISTÓRIA: DIÁLOGO PROBLEMATIZADOR**

– Muito bem – disse eu a eles. – Eu sei. Vocês não sabem. Mas por que eu sei e vocês não sabem? [...] – O

senhor sabe porque é doutor. Nós, não. – Exato, eu sou doutor. Vocês não. Mas porque eu sou doutor e vocês não? – Porque foi à escola, tem leitura, tem estudo e nós, não. – E por que fui à escola? – Porque seu pai pôde mandar o senhor a escola. O nosso, não. – E por que os pais de vocês não puderam mandar vocês à escola? – Por que eram camponeses como nós – E o que é ser camponês? – É não ter educação, posses, trabalhar de sol a sol sem direitos, sem esperança de um dia melhor. – E por que ao camponês falta tudo isso? – Por que Deus quer. – E que é Deus? – É o Pai de todos nós. – E quem é pai aqui nesta reunião? – Quase todos de mão para cima, disseram que o eram. Olhando o grupo todo em silêncio, me fixei num deles e perguntei: – Quantos filhos você tem? – Três. – Você seria capaz de sacrificar dois deles, submetendo-os a sofrimentos para que o terceiro estudasse, com vida boa, no Recife? Você seria capaz de amar assim? – Não! – se você – disse eu –, homem de carne e osso, não é capaz de fazer uma injustiça desta, como é possível entender que Deus o faça? Será mesmo que Deus é fazedor dessas coisas? – Um silêncio (...) Em seguida: – Não. Não é Deus o fazedor disso tudo. É o patrão! (op. cit., p. 49-50).

Com esta segunda história, é possível vislumbrar o potencial emancipatório do diálogo problematizador, ou seja, aquele que se fundamenta na problematização das situações concretas a que os sujeitos se encontram condicionados, de modo a contribuir para que possam, por meio do aprofundamento das razões de ser de sua experiência de opressão, refazer sua percepção anterior sobre ela. Isso não significa, porém, que, por estar sendo percebido de forma diferente, o mundo já tenha sido transformado. Seria uma ingenuidade atribuir ao diálogo o poder de transformar o mundo. Trata-se de compreender que o potencial formador e transformador do diálogo está na possibilidade de contribuir para ampliar a leitura do mundo dos sujeitos que, mediante uma nova forma de compreensão do mundo, se organizam para criar as condições para transformá-lo.

A complexidade deste processo de mudança é o segundo aspecto a ser considerado para o aprofundamento da discussão em torno da atualidade da EP. Na continuidade desta discussão, merece ser enfatizada a função do/a educador/a em relação ao empoderamento dos educandos e o modo como ambos se fortalecem nas relações de ensinar e aprender apoiadas pela pesquisa. Para tanto, há que se considerar o valor da escuta dos educandos, por parte do educador, em dois sentidos complementares. O primeiro é o sentido que a escuta realizada pelo educador tem para o educando que, ao ser escutado, se vê reconhecido como sujeito no processo de conhecimento. O segundo sentido, não menos importante, é o modo como a experiência de escutar os educandos se traduz em um fecundo processo de aprendizagens para o próprio educador/a. Aprender

a partir da escuta dos educandos é um caminho que se anuncia para a refundamentação da EP na perspectiva da ecologia de saberes.

### **APRENDER A PARTIR DA ESCUTA DOS EDUCANDOS**

Aprender a partir da escuta dos educandos tem sido uma perspectiva de atuação na formação com educadores/as. A elaboração de diários de aula (FREITAS, 2008), tem a intenção de ampliar o diálogo com os educandos por meio da experiência da escrita. Todavia, a própria experiência da escrita é uma aprendizagem que resulta da complexidade do movimento em que as relações entre a ação, a reflexão, a emoção e o registro se configuram como um processo de formação e de transformação. É possível perceber como, por meio do diário, educadora e educandos problematizam-se mutua e permanentemente, mediante a experiência da escrita compartilhada.

Nos limites deste texto, não é o caso de um maior detalhamento deste procedimento didático, mas de chamar atenção para a intensidade de suas repercussões que, muitas vezes, se realizam em direção oposta à própria intenção. A tradição das relações fundada na hierarquia de saberes, frequentemente se traduz na experiência do medo de se expor. Reduzir as barreiras inerentes à cultura das relações que silenciam os estudantes e ampliar as possibilidades de escuta dos educandos é um caminho para ampliar possibilidades de fazer da experiência acadêmica um lugar de diálogo de saberes.

Exemplar para compreender a complexidade deste processo é o depoimento escrito por uma ex-aluna do Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, sobre sua experiência com o diário de aula. O depoimento, apresentado integralmente na continuidade deste texto, é um testemunho de empoderamento no contexto do trabalho com a EP na Universidade. A densidade da reflexão, impregnada de emoção, sugere pistas para ampliar a compreensão-ação sobre a qualidade da mediação pedagógica a ser exercida na perspectiva do fortalecimento dos sujeitos. De igual modo, o depoimento é representativo da validade da escuta dos educandos como uma alternativa para minimizar os riscos e maximizar as possibilidades de promoção do empoderamento dos educandos, processo em que igualmente nos empoderamos como educadores-pesquisadores.

### **QUANDO O SILÊNCIO SE SOBREPÕE AO ATO DE DIZER A SUA PALAVRA**

Comecei com o uso do diário chamando de querido amigo quando ainda estava no curso de magistério. Gostava desta forma de rever a escrita e refletir sobre a

mesma. Todas as considerações que eu achava importante eram por mim registradas; meu querido amigo era muito enfeitado e ilustrado. Um fato que acho pertinente rever foi uma vez que minha mãe pegou meu querido amigo e leu, além das escritas sobre os estudos, tudo o que eu não gostava que ela fazia.

Ali estavam registradas minhas descobertas, minhas brabezas, minhas alegrias, meus desejos, minhas dúvidas, das coisas, da vida, da “justa ira” de ter que obedecer sempre, da amorosidade e do diálogo da relação de cumplicidade entre meus colegas, meus professores. Meus questionamentos do por que as coisas tinham que ser assim e não de outra forma.

A surpresa de ela ter lido meu diário surtiu efeito não muito bom. Foi a primeira vez que ouvi esta fala de minha mãe: “Quando as pessoas escrevem é porque não têm coragem de dizer o que pensam sobre as outras pessoas”. Se não se tem autonomia para se dizer a palavra, então como dizer? Estes e muitos outros questionamentos foram comigo sendo carregados apenas em silêncio em minha mente.

Não deixe que o medo do difícil paralise você (FREIRE, 1993). Uma das primeiras vezes que esta frase teve profundo significado para mim foi quando eu já estava na graduação e eu tinha uma disciplina chamada Gestão Democrática e minha professora disse que usaríamos diário de aula. Tudo bem, apenas registrar sobre as reflexões da aula e nada tão pessoal assim. Mas, desta vez, a mesma disse que faríamos um memorial e que nos identificássemos mais detalhadamente em nosso diário. Apesar de eu gostar muito da minha professora, compreendi a frase de Paulo Freire sobre a “justa ira”, por me sentir provocada a algo que eu não queria falar, dizer, mas não houve jeito; tive que escrever.

Na primeira versão eu ainda fui superficial, vim para casa com o diário na mão e, como morava com algumas amigas, as mesmas já me entendiam. Eu chorava e elas diziam: “Não adianta, tens que escrever, vale nota; senão tu vais ficar em recuperação”. E como nunca foi aceito que eu tirasse notas baixas, eu carregava aquele peso de não me permitir ir mal a nada da escola ou na faculdade.

Entreguei à professora a primeira versão e era necessário nos darmos uma nota e a professora iria ver se havia coerência entre nossa escrita e a nota. Quando eu entreguei a escrita do diário, minha professora disse: “Só isso? Então tua nota não está coerente com a escrita”. Fiquei mal, ela não sabia o quanto tinha sido difícil para mim me autorizar a dizer minha palavra, este medo que tinha ao escrever no diário novamente, mas assim o fiz. Quando, no final do semestre, minha professora entregou-nos a produção escrita e ali estava escrito “parabéns, apesar de pouca escrita teu texto é muito rico e coerente”, o medo voltou para o que eu chamo em minha cabeça de a

gaveta das caixinhas e lá ele está guardado. Compreendo que hoje não sou mais um corpo interdito, proibido de ser (FREIRE, 1993), pois ainda com a curiosidade de aluna aprendo e ensino, mas também instigo o outro para a tomada de consciência de se permitir ao ato de registrar.

Assim, fui para o estágio final da faculdade, em que cada educando tem que ter seu diário de aula para refletir sobre seu fazer e voltar a ele de forma diferente para sobre ele atuar reflexivamente. Confesso que nos primeiros meses lembrava muito desta minha educadora e da minha mãe de criação; era um pouco complicado esta reflexão que eu tinha que fazer. Ao mesmo tempo, não me via mais sem um diário de estágio, o diário coletivo com os educandos, meu diário da bolsa e meu querido amigo diário, que está sempre em casa a me esperar para com ele dialogar sem medo, agora, livre de qualquer pudor. É diferente.

Hoje participo de um Grupo de Estudos e Pesquisa com esta mesma educadora e temos nosso diário coletivo. Ali escrevemos e refletimos sobre o nosso fazer e o nosso dizer. Mas também faço, com esta educadora, um estágio de docência numa disciplina da graduação e percebo algumas vezes o quanto é difícil para alguns educandos dela registrarem seus sentimentos. Então me coloco no lugar deles e faço esta mediação, lhes dizendo que não é ruim autorizar-se a dizer a sua palavra... Enfim, este é um pouco da importância do registro em minha caminhada enquanto educadora em processo.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- \_\_\_\_\_. **A educação popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares: para além do hibridismo. In: **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 17, p. 115-126, maio/ago, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho D'Água, 1993.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia do inédito-viável: contribuições da participação pesquisante em defesa de uma política pública e inclusiva de formação com educadores e educadoras**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

\_\_\_\_\_. Diário de Aula. In: LIMA, Valdeez M. do Rosário, FREITAS, A. L., GRILLO, M. C., GESSINGER, R. M. **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2008.

GARCIA, Olgair Gomes. Posfácio. In: Freire, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento (verbetes). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008; p. 165-167.

HURTADO, Carlos Nuñez. **Educar para transformar, transformar para educar**: comunicação e educação popular. Tradução Romualdo Dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MEJÍA, Marco Raúl. Borradores para reconstruir la carta de navegación. In: **Memória**. IV Seminário internacional: universidade e educação popular. João Pessoa: UFPB, 1994.

\_\_\_\_\_. As educações populares rumo ao próximo milênio: uma casa ficou grande e ampliou fronteiras. In: **Revista Estudos Leopoldenses**: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Centro de Ciências Humanas – Programa de Pós-graduação em Educação, Série Educação, v. 2, n. 3, p. 7-25, jul./dez. 1998.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 9. ed. Portugal: Afrontamento, 1997.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade no século XXI**: para uma Universidade Nova. Coimbra: Edições Almedina, AS, 2008.

## NOTAS

<sup>1</sup> O curso ocorreu de 2006 a 2009, mediante um Acordo de Cooperação Técnica estabelecido entre a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA), a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e o Ministério da Educação (MEC).

<sup>2</sup> O grupo iniciou em agosto de 2008 e hoje é responsável pela organização na PUCRS, em maio de 2010, do XII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire.

<sup>3</sup> Entre outras produções acadêmicas, destaca-se a escrita coletiva do texto *Roda Cultural de Leituras Freireanas: desenvolvendo autonomia e fortalecendo utopias* – aceito para apresentação no XV ENDIPE, realizado de 20 a 23 de abril de 2010, na Universidade Federal de Belo Horizonte.

<sup>4</sup> Movimento de Educação de Base, criado entre os anos 1960 e 1961, vincula-se aos *movimentos de cultura popular*, integrando o movimento de Educação Popular.

<sup>5</sup> A publicação refere-se à Conferência de abertura do Fórum Mundial da Educação, realizado em Porto Alegre no dia 28 de julho de 2004.