



A EDUCAÇÃO DO CÁRCERE E NO CÁRCERE EM UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS: REFLEXÕES À LUZ DOS ESCRITOS FREIREANOS

Vanessa Araújo Toscano de Brito¹
Janine Marta Coelho Rodrigues²

RESUMO

O trabalho em unidades socioeducativas exige tanto dos profissionais quanto dos adolescentes privados de liberdade o seguimento de normas e regras inerentes à instituição. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre como a cultura da instituição pode influenciar nas atitudes, tanto dos profissionais quanto dos adolescentes. Diante do exposto foi possível perceber a importância da ação dialógica e da práxis educativa em espaços de privação de liberdade, a serem executados por todos que os compõem.

Palavras-chave: Unidades Socioeducativas. Práxis. Privação de liberdade.

INTRODUÇÃO

O trabalho em ambientes de privação de liberdade exige do profissional uma forma de se portar e de exercer sua profissão. Portanto, nem sempre o mesmo consegue colocar seus posicionamentos, porque a cultura que está enraizada historicamente dentro desses espaços acaba reprimindo e oprimindo até mesmo as soluções que parecem ser satisfatórias para determinados problemas. Isso acaba por ser frustrante e leva o profissional a tomar diversos caminhos, dentre eles o de se “adaptar” a essa cultura, internalizando inclusive comportamentos que outrora havia considerado como sendo absurdos, ou realmente se posicionar criticamente diante das problemáticas mesmo que, para isso, acabe criando atritos dentro do seu círculo de atuação. A mesma lógica ocorre com os adolescentes que estão nesses espaços, pois também há uma exigência sobre as regras a cumprir e os comportamentos que devem aprender.

O que me levou a querer trabalhar com essa temática foi uma inquietação pessoal, visto que já trabalhei em unidades socioeducativas. Todavia, a compreensão maior das minhas inquietações veio a partir de discussões no âmbito da Universidade Federal da Paraíba acerca de Pedagogia Social Crítica, Paulo Freire e Direitos Humanos. Comecei a entender, a partir de leituras como a de Pereira (2011), que há no contexto de privação de liberdade, a chamada “Pedagogia no Cárcere” e uma

¹Psicopedagoga pela Universidade Federal da Paraíba, Mestranda em Educação - PPGE/UFPB e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente - GEPEFD/UFPB (vanessatoscano28@hotmail.com).

²Psicóloga e Pedagoga, Professora Doutora Titular da Universidade Federal da Paraíba, Pós-Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente (GEPEFD)UFPB (nenija9@hotmail.com).



“Pedagogia do Cárcere”. Apesar de seus estudos terem sido baseados em unidades prisionais entendi, a partir da minha experiência pessoal, que essa lógica institucional é introjetada pelos adolescentes em conflito com a lei que compõem o sistema socioeducativo, bem como pelos profissionais que atuam no referido espaço.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é refletir sobre como a cultura do cárcere pode influenciar (de forma direta ou indireta) nas atitudes, tanto dos profissionais quanto dos adolescentes em privação de liberdade. Considero a temática trabalhada socialmente relevante para as referidas instituições, posto que traz reflexões acerca da importância da práxis e ação dialógica nas relações estabelecidas entre os profissionais, os adolescentes e as relações estabelecidas entre ambos.

METODOLOGIA OU REFERENCIAL TEÓRICO

Como introdução, considero necessário pontuar na legislação os direitos do adolescente privado de liberdade. Portanto, farei uso do que está proposto na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que promulgou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), fazendo contrapontos entre o disposto na referida lei e no Código de Menores (Lei 6.697/79), revogado após a aprovação do ECA. Em seguida, recorrerei à conceituação que Pereira (2011) traz acerca da Educação no cárcere e a Educação do cárcere.

Por fim, para fomentar minhas colocações, utilizar-me-ei dos escritos de Paulo Freire nos livros “Educação como prática da liberdade” (1967) e “Pedagogia do Oprimido” (2017), por acreditar que há uma estreita relação entre os conceitos utilizados pelo autor em seus escritos e as práticas culturais desenvolvidas no contexto de privação de liberdade, seja este o prisional ou o socioeducativo. Os relatos que serão aqui descritos serão relativos às minhas vivências e observações assistemáticas realizadas nas unidades socioeducativas pelas quais passei no período entre julho e dezembro de 2017.

RESULTADOS OU DESENVOLVIMENTO

De acordo com o art. 18 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que promulgou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), “a criança e o adolescente têm o direito



de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto” (BRASIL, 1990). Esses cuidados devem ser proporcionados tanto pela família ou responsável legal, quanto pelos agentes públicos e a sociedade como um todo.

No que concerne à prática de ato infracional, encontra-se disposto no art. 103 que “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. O capítulo II do ECA trata dos direitos individuais dos adolescentes em conflito com a lei, enfatizando a necessidade de cautela na hora da aplicação da medida. Portanto, a privação da liberdade deve ser considerada em casos extremamente necessários e se for determinada antes da sentença, deverá ocorrer por no máximo quarenta e cinco dias.

Saliento, portanto, que o documento inclui na garantia de direitos, o adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas. Esta é uma das diferenças entre o ECA e o seu antecessor, o Código de Menores (CM), promulgado pela Lei 6.697, de 10 de outubro de 1979, que era destinado somente para aqueles que estivessem em “situação irregular” ou “inadaptados”. Este foi revogado pela Lei 8.069/90, na qual os direitos previstos devem ser concedidos a TODAS as crianças e adolescentes, considerando-os, independentemente de sua situação atual, como sendo sujeitos de direitos. No Código de Menores havia um certo caráter discriminatório, pois a “delinquência” estava diretamente associada à classe social, o que pode ser verificado pela forma como a redação do documento foi feita. É possível perceber também a ideia de norma e que todos deveriam se enquadrar, posto que, caso contrário, estariam em situação de irregularidade. Ao colocar a responsabilidade de um desvio no padrão considerado normal exclusivamente na condição social, o Código de Menores não considerava as reais causas do problema.

Contudo, apesar das relevantes modificações conceituais que são encontradas nos dois documentos há, mesmo depois de quase 30 anos da promulgação do ECA, poucas ações e práticas diferentes, tendo em vista que as práticas antigas ainda se encontram enraizadas na sociedade como um todo. Diante do exposto, considero necessário enfatizar a forte influência do contexto cultural das entidades responsáveis pelas aplicações de medidas socioeducativas antes de adentrar nas minhas vivências

dentro das unidades de privação de liberdade voltadas ao público adolescente pelas quais passei no ano de 2017.

A Educação no Cárcere e a Educação do Cárcere

A obra do autor Antonio Pereira (2011) tem por objetivo geral analisar as relações históricas entre sociedade, prisão, sistema carcerário brasileiro e educação. Reitero aqui que, apesar de no sistema socioeducativo não serem formalmente usados os termos “cárcere” e “prisão”, estas se constituem como sendo nomenclaturas comumente usadas entre os jovens em privação de liberdade. Por isso, a reflexão inicial sobre a temática levará em consideração as colocações feitas na referida obra.

Pereira (2011) coloca que legalmente, a Educação no Cárcere é um tipo de educação de adultos que tem por objetivo a escolarização, formação e qualificação de pessoas temporariamente encarceradas para que, após o cumprimento do seu tempo em privação da liberdade, possam retornar com dignidade ao mundo social e do trabalho.

Logo, a Educação nesse campo necessita de enfoques que visem a aquisição de conhecimentos, saberes e práticas, dando assim subsídios para que haja na pessoa presa “a (re)construção de sua cidadania, se é que em algum momento de sua vida social e produtiva ela foi ou se sentiu cidadã” (Ibid., p.40).

O autor levanta o questionamento sobre se é possível uma educação que humanize o sistema prisional brasileiro. No meu caso, parafrasearei Pereira questionando se realmente é possível uma educação que humanize o sistema socioeducativo brasileiro. Acrescento que é preciso entender que há, em ambos os espaços, pessoas. Pessoas que, assim como todas as outras, possuem vivências externas àquele ambiente. Em se tratando dos adolescentes privados de liberdade, a idade mínima que iremos encontrar é de doze anos. Ou seja, são pelo menos doze anos de experiências em contexto de supressão de direitos, de condições minimamente dignas para o seu desenvolvimento biopsicossocial, muitas vezes convivendo em contextos de violência, não só física, mas psicológica. É inegável que a maioria do público que fica recluso nessas instituições é de baixa renda. Não porque são pobres, mas porque convivem em espaços que não abrem precedentes para o desenvolvimento pleno de suas capacidades, estas que são iguais ou até superiores a outrem de classes mais altas.

E essas condições, bem como o alto índice de pessoas pobres e negras nos espaços de privação de liberdade possuem, segundo o autor, uma explicação sociológica, posto que sua gênese está na formação social e econômica brasileira.

Pereira (2011, p. 41) afirma que “a estrutura social de uma nação tem a ver com a forma como se organizou historicamente a partir de determinados elementos, como a economia e a educação. Essa formação explica, em parte, o cotidiano social e produtivo de um país”.

Em seguida, o autor vai situando cronologicamente o surgimento das prisões no Brasil, pontuando historicamente os momentos que implícita ou explicitamente contribuíram para que a população marginalizada, ou seja, colocada à margem da sociedade, fosse a maioria do público que hoje constitui o nosso sistema prisional. Em seguida, Pereira adentra na reflexão sobre a Educação-Pedagogia NO Cárcere e DO cárcere.

O primeiro ponto que enfatiza é que “a Educação não pode ser vista novamente como redentora da humanidade e especificamente da pessoa que está presa, pois existem outras faltas históricas que inclusive impulsionaram que a pessoa presa esteja nessa condição” (Ibid., p. 45). Mais adiante acrescenta uma questão importante, que é a dicotomia entre os objetivos da educação e os objetivos da pena e da prisão, tendo em vista que a concepção que se tem da pessoa presa é de que a mesma está destituída de todos os seus direitos, por ter cometido um crime ou, no caso dos adolescentes, acrescento o ato infracional. A Educação, nesses casos, acaba se resumindo ao ensino das regras para o “bom comportamento”.

Neste sentido, a Educação no Cárcere seria “um processo de acessar conhecimentos para aquelas pessoas que estão presas, desenvolvendo-as cognitivamente e socialmente para que possam se reintegrar à sociedade” (PEREIRA, 2011, p. 46). No caso da Educação do Cárcere, esta significa as práticas que ocorrem dentro dos espaços de privação de liberdade para que as pessoas nessas condições aceitem as regras e visão de mundo do local, muitas vezes à base de violência física.

É interessante quando o autor coloca que essa é uma questão que nem sempre é exposta em pesquisas, sobre o que concordo com ele, tendo em vista que “existem tabus a serem superados e *habitus* que precisam ser desvelados. Por *habitus* entendemos a



incorporação cognitiva de estruturas sociais pela via da aprendizagem a ponto de orientar as atitudes individuais” (Ibid., p. 46). Esse *habitus* ao qual Pereira se refere, relaciona-se diretamente com a internalização das estruturas sociais de um determinado local. E assim como todos os espaços, tanto o sistema carcerário quanto o socioeducativo possuem uma estrutura própria, com suas representações, símbolos e normas. Estas acabam sendo aprendidas não só pelas pessoas em privação de liberdade, mas também pelas que trabalham nesses espaços.

Na minha prática pude perceber que, mesmo que de forma inconsciente, as pessoas consideradas mais éticas e envolvidas com o trabalho acabavam se portando, mediante situações de tensão, diferentemente daquilo que pregavam em seus discursos. A cultura em espaços como estes acaba por contaminar as práticas profissionais e não falo isso fazendo juízo de valor sobre ninguém, pois até eu me vi em situações semelhantes. Exatamente por meio de reflexões e leituras acerca do enraizamento cultural das sociedades é que eu afirmo o quanto é difícil lidar com questões como estas, posto que não há apenas uma causa, mas várias causas que nos levam (agora me incluo, pois fui parte do corpo profissional do sistema socioeducativo) a agir de determinada forma. Percebo muito forte o olhar distorcido da sociedade em geral, inclusive sobre o trabalho com o referido público. Há uma espécie de julgamento sobre a dedicação e o cuidado que os profissionais têm em contexto prisional e socioeducativo, pois há enraizada a ideia de que o preso ou o adolescente em conflito com a lei merece sofrer, merece ser largado ao relento, como se estes não fossem também humanos, apesar de seus erros.

Portanto, muitas vezes se torna exaustivo pensar em mudanças perante tantas contradições, internas e externas. Fica um misto de indignação, consigo mesmo e com o sistema, ao mesmo tempo em que surge o sentimento de desesperança diante das situações vistas e/ou vividas. E é por isso que a próxima sessão trará os escritos de Paulo Freire, tanto em “Educação como prática da liberdade” (1967), quanto em “Pedagogia do Oprimido” (2017). A reflexão a seguir não terá por objetivo esgotar os assuntos abordados até aqui, muito menos responder aos paradoxos que perpassam as relações oprimido-opressor, opressor-oprimido, opressor-opressor e oprimido-oprimido. Mas, sobretudo, terá como objetivo estimular a práxis, que é a ação-reflexão-ação de



nossos atos. Penso que expandir esses escritos seja uma forma de auxiliar o desejo pelo autoconhecimento, autoanálise, bem como o conhecimento e a análise das práticas enraizadas no sistema e sobre o como cada um pode contribuir efetivamente para uma mudança de paradigma em espaços de privação de liberdade.

Educação como prática da liberdade: primeiras reflexões à luz de Paulo Freire

O primeiro ponto que destaco nos escritos freireanos em “Educação como prática da liberdade” (1967) é sobre o homem e sua importância no processo constitutivo de qualquer sociedade humana. Vale salientar que o sentido de homem atribuído pelo autor não diz respeito exclusivamente ao sexo, mas à raça humana – homem, advindo de Homo sapiens.

Para Freire (1967, p. 35), “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Apesar da aparente obviedade desta afirmação, discorrer sobre ela se faz crucial, posto que somos sociedade, todos nós. Não há homem no vazio porque esse homem está na sociedade, ao mesmo tempo que a constrói e por isso é parte dela. A educação, portanto, é construída na sociedade, pelos homens e mulheres que nela estão e com ela são.

O homem, segundo o autor, é também um ser de relações e é essa necessidade de ser com o outro que nos distingue dos demais animais. Freire afirma, ainda, que o mesmo não se reduz a apenas uma de suas dimensões: seja a natural, em seu aspecto biológico, ou cultural. Não se reduzindo a apenas uma dimensão de si, “o homem pode ser eminentemente interferidor” (Ibid., p. 41). Neste sentido, se ele pode interferir, isso quer dizer que ele pode modificar. E se pode modificar, é porque o meio em que vive não é estático, não está acabado e por isso em constante transformação.

O segundo ponto que eu gostaria de enfatizar é a integração do homem ao seu contexto, que de acordo com o autor, “o enraíza”. Tal afirmativa também é crucial para o entendimento acerca da formação e construção biopsicossocial humana, pois se cada sujeito desenvolver o hábito de refletir sobre o quanto a integração no contexto em que está inserido o enraíza, pode chegar à compreensão sobre a gênese de seus conceitos e preconceitos.

Sendo assim, o entendimento de que todo homem e mulher é parte da sociedade em que vive, independentemente de classe ou raça, e que sua integração em seu



contexto o enraíza, deveria ser por demais suficiente para que haja empatia nas relações estabelecidas com seus semelhantes. Todavia, apesar de Homo sapiens significar “homem sábio”, a sabedoria para lidar com situações inerentes ao convívio social é algo pouco trabalhado desde a mais tenra idade. A sabedoria é, pois, constantemente confundida com a capacidade de assimilar conteúdos. Nesta via, não é de se espantar que haja frequentemente uma visão distorcida e preconceituosa acerca das opiniões, posicionamentos e ações dos outros.

Afinal, se eu não me reconheço como parte, mas à parte das pessoas, eu não necessito buscar compreender o que as levou a opinar, posicionar-se ou agir diferentemente do que considero coerente. Da mesma forma, a partir do momento em que não me compreendo, eu não consigo compreender o outro. E é esta falta de empatia que acredito ser uma das raízes da relação opressor-oprimido.

Pedagogia do Oprimido: inquietações sobre as relações de opressão no âmbito da socioeducação

Freire (2017) inicia a construção da “Pedagogia do Oprimido” dissertando sobre desumanização. Esta não se verifica, diz ele “apenas nos que têm a humanidade roubada, mas, também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam” (Ibid., p. 40). Também coloca que, apesar de se constituir como uma distorção possível na história, não se trata de uma vocação histórica do homem. Portanto, a desumanização presente na maioria dos adolescentes em conflito com a lei e profissionais de unidades socioeducativas tem uma razão de ser, ao passo que, se não é vocação ontológica, pode ser superada.

Essa desumanização tem relação com a já referida falta de empatia entre os homens, levando-os a segregações sociais cada vez mais evidentes. Há, desde o período colonial, um distanciamento entre os detentores da sabedoria e os demais, que não passavam de meros recebedores de normas e regras. Criou-se, então, uma cultura da adequação, na qual quem não se adapta é excluído do meio social.

Os adolescentes em conflito com a lei fazem parte dessa parcela da sociedade que não se adequou, sendo, então, vistos como desumanizados, ou seja, destituídos de sua humanidade, de sua vocação ontológica de ser. Ser humano, ser cidadão e ser parte de uma sociedade que o marginalizou. Nisso reside o segundo ponto de reflexão desta



sessão: aquele adolescente que, não tendo se enquadrado na norma, foi colocado à margem, e nessa margem encontrou mecanismos para ser. Ser líder, ser bem-sucedido e ser parte, buscando refletir em suas ações a estrutura da classe dominadora. Encontra-se nele o desejo, ainda que inconsciente, de ser igual ao opressor, de ter, fazer e ser como ele. E porque primeiramente foi suprimido do direito à escolha pela “vida digna”, acabou por estabelecer relações de opressão e violência com o mundo, numa tentativa de alcançar esse inconsciente desejo de igualdade com aqueles que outrora o oprimiu.

Já senti na pele o olhar atravessado por trabalhar com “marginais”, aqueles que mataram e/ou roubaram. Percebi o quão duro o mundo é e os paradoxos que residem dentro de nós. Freire (2017, p. 68) coloca que: “há, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo”. Todos almejamos um determinado padrão de vida, seja ele qual for, tomando pessoas como referência e meta. O mesmo ocorre com aqueles colocados à margem. A diferença está no “como” expressam seus desejos em ser igual à referência que elegem. Aqui não me coloco em atitude de defesa ou acusação desses adolescentes, mas sobretudo de abertura à busca pelo entendimento do percurso que o levou a cometer certo ato infracional, e não apenas o ato em si.

O que anseio nestas linhas é colocar em pauta a necessidade de uma práxis educativa, no cárcere e do cárcere. É a urgência de se agir-refletir-agir sobre os modos de operar dentro das unidades socioeducativas, para que seja proporcionada uma humanização do espaço como um todo, para além dos próprios adolescentes. Confesso que considero algo difícil, pois depende da abertura de muitos grupos de pessoas diferentes, tanto no que diz respeito à formação profissional quanto aos modos de vida. Contudo, não se trata de algo impossível. É difícil também pois, na medida em que há preconceitos enraizados em cada sujeito, acaba-se por haver suas reproduções, ainda que inconscientemente, dentro das unidades socioeducativas.

O terceiro e último tópico de discussão nesta sessão se refere à “concepção bancária” da educação e a lógica que por vezes impera em espaços de privação de liberdade. Freire (2017) chama de “educação bancária” as práticas educativas nas quais



o educador faz depósitos dos saberes e os estudantes apenas os recebem. À este cenário se juntam “toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de ‘assistidos’. São casos individuais, meros ‘marginalizados’, que discrepam da fisionomia geral da sociedade” (Ibid., p. 84).

Trazendo esses escritos de Freire para a realidade educacional no âmbito da socioeducação, é possível afirmar que há uma constante visão bancária da relação adolescentes-profissionais. Vale ressaltar que sempre é difundida a ideia de que todos são educadores nas unidades socioeducativas, não sendo apenas papel da escola prezar pela educação e desenvolvimento pleno das potencialidades dos socioeducandos. Hoje percebo que por vezes essa relação bancária é inconsciente, revestida pelo objetivo de “ressocializar”. Ratifico, mais uma vez, que há uma raiz para essas posturas e que ao expor a referida situação, meu objetivo é levantar inquietações sobre o tema. Quando escrevo, eu mesma reflito e rememoro as situações que vivenciei ou presenciei, especialmente no que concerne à importância da norma e manutenção da cultura dentro do sistema. “(...) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2017, p.82) e essa lógica se reproduz diariamente, com uma relação de distanciamento, que separa mais do que une.

Mais uma vez não faço essas colocações em defesa ou acusação, agora em relação ao quadro profissional, pois acompanhei de perto as contradições e problemáticas enraizadas inclusive na própria legislação que rege os espaços. Entretanto, reitero a importância da práxis: a ação-reflexão-ação dos planejamentos e execuções. Não resolverá de imediato o problema, contudo, nessa via, se torna mais possível o alcance de mudanças mais efetivas em um sistema extremamente complexo e incompreendido pela própria sociedade, que marginaliza não só os adolescentes, mas também os profissionais que optam por se dedicarem à difícil tarefa de vivenciar o trabalho em instituições socioeducativas em todo o país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas páginas precedentes foram colocados anseios relativos às relações estabelecidas no âmbito das instituições que trabalham com a privação de liberdade. No caso específico abordado neste artigo, referi-me aos adolescentes que estão

temporariamente em unidades socioeducativas. Não poderia, ainda que desejasse, expor toda a rede de relações complexas que permeiam o contexto de atuação nas referidas instituições. Afinal, como foi ressaltado, estamos lidando com pessoas, seres humanos, cada qual com sua história de vida e enraizamento de normas e regras.

Paulo Freire (2017, p.5) escreveu seu livro *Pedagogia do Oprimido* para os “esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”. Eu me descobri há cerca de dois anos naqueles que, por diversos motivos, estão em privação de liberdade. Adolescentes, que nessa fase da vida tão delicada e ao mesmo tempo complexa, repleta de mudanças físicas, psicológicas, metabólicas e sociais, encontram-se reclusos em espaços que teoricamente deveriam auxiliar o processo de reflexão de seus atos, e não apenas punilos. Ouvi muitas histórias, relatos tanto de pessoas que trabalham e se identificam com o desejo de proporcionar um novo rumo para esses sujeitos, quanto pessoas que estão ali “porque não tinham outra opção melhor”. Ouvi também o outro lado, o lado dos próprios adolescentes. Algumas vezes, o motivo que o levou a cometer um ato infracional, em outros momentos, histórias de suas vidas.

Assim como em nós, os ditos “em conformidade com as normas”, eles também possuem raízes culturais muito profundas. Há o anseio por ser o chefe do espaço em que convivem, ou seja, o chefe da “boca de fumo”. Há também aqueles que afirmam ter cometido certo ato sem saber explicar o porquê. Ainda há outros que nunca haviam cometido sequer um roubo e na primeira vez foi pego em flagrante. Enfim, estes são apenas alguns exemplos para ilustrar o quão complexo é o universo existente no interior de cada um.

Para Freire (2017, p. 77), “não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente”. Concordo com o autor, pois acredito que o diálogo não é o redentor da humanidade, mas o caminho para que haja abertura para as soluções dos problemas que são encontrados no cotidiano. O diálogo abre portas e abre mentes, ao passo que possibilita aprendizados e o entendimento de um todo que existe fora de si,



mas que ao mesmo tempo faz parte de si. Afinal, somos todos humanos, pertencentes ao mesmo espaço, convivendo com os mesmos problemas, ainda que sob óticas diferentes.

A educação problematizadora é, então, “um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham (FREIRE, 2017, p. 100), pois as suas formas de agir são, em grande parte, relacionadas com a forma como se percebem no mundo. Portanto, este é um dado crucial, que deveria ser o primeiro questionamento a ser feito quando um adolescente adentrasse o sistema socioeducativo. Muito provavelmente, não haveria de ter uma resposta imediata, mas seria um caminho para iniciar o processo de trabalho com a práxis educativa no âmbito desses espaços de privação de liberdade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979 – Código de Menores.** Brasília/DF. Acesso em 02 de agosto de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília/DF, 1990. Acesso em 03 de agosto de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Editora Paz e Terra, 1ª ed. Rio de Janeiro, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Editora Paz e Terra, 64ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo, 2017.
- PEREIRA, Antonio. **A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas.** Rev. Ed. Popular, v. 10, p. 38-55. Uberlândia/MG, 2011.



PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E CONCEPÇÕES FREIREANAS DE EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Ednalva Ferreira da Silva

Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Desenvolvimento
Sustentável do Semiárido – UFCG - CDSA – Campus Sumé.
Graduanda em Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo.
ednasilvagba@gmail.com

Tamires dos Santos Cândido

Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Desenvolvimento
Sustentável do Semiárido – UFCG - CDSA – Campus Sumé.
Graduanda em Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo.
irislenesantos1911@gmail.com

Alisson Clauber Mendes de Alencar

Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Desenvolvimento
Sustentável do Semiárido – UFCG - CDSA – Campus Sumé.
Graduando em Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo.
alissonclauber@gmail.com

RESUMO

Este artigo descreve a experiência das estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, a partir das vivências no componente curricular Pedagogia da Alternância. Nosso objetivo é demonstrar as interconexões teóricas e práticas entre o componente com as concepções de educação construídas por Freire em sua vida e obra. Além de destacar a importância dos fundamentos da Alternância no processo de formação de professores de escolas do campo.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Educação do Campo; Contextualização.



INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a Pedagogia da Alternância como uma proposta de ensino diferenciada de educação, haja vista que tal prática pedagógica e metodológica é desenvolvida nas escolas do campo, e também, em instituições de ensino superior. Entre suas principais potencialidades, podemos destacar que a mesma torna-se inovadora, pois, ultrapassa os espaços formais de educação, noutras palavras, transcende os muros das instituições de ensino e exige uma interação entre os aportes teóricos e suas vinculações com a prática. Pois como afirma Jesus (2011, p. 9)

A proposta de um projeto diferenciado é destacada pela educação do campo, porque tem a preocupação de proporcionar a formação sem desvincular o aluno do campo, do seu meio familiar e cultural, trabalhar os confrontos dos saberes científicos com os saberes cotidianos na interface dos diferentes espaços – formação profissional e a importância das instituições públicas e privadas durante a trajetória formativa do alternante para o aperfeiçoamento dos jovens.

Apresentaremos as experiências vivenciadas no componente curricular de Pedagogia da Alternância no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – UFCG/CDSA, Campus de Sumé, Cariri Ocidental do estado da Paraíba. Bem como pesquisas relacionadas à Escolas Família Agrícola (EFA's) e Casa Família Rural (CFR's) e demais práticas da alternância. Trazemos ainda como objetivos relatar aproximações destas experiências relacionadas às teorias Freireanas de pensar-fazer educação.

Outro propósito deste estudo é captar nas experiências de formação, tanto dos discentes quanto de docentes, ressaltando as vantagens que esta metodologia promove para os profissionais e sujeitos educação do campo e dos territórios campestres. Um dos benefícios é percebido na proposta de troca de saberes pelos sujeitos coletivos que constroem suas práticas didático-pedagógicas, assentadas sobre a relação do trabalho produtivo e educação escolar.

A alternância consiste em repartir o tempo de formação do jovem em períodos de vivência na escola e na família. Esse ritmo alternado rege toda a estrutura da escola e a busca a conciliação entre a escola e a vida, não permitindo ao jovem desligar-se de sua família, por conseguinte, do meio rural e tendo assegurado o direito da educação em seu território.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Este estudo é produto de duas pesquisas realizadas de forma sincronizada, onde a primeira abordagem partiu da experiência vivenciada em sala de aula na condição de estudantes do componente curricular de Pedagogia da Alternância na Universidade Federal de Campina Grande no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, campus de Sumé – PB – UFCG-CDSA.

Na segunda abordagem estruturamos a história da Pedagogia da Alternância e suas experiências distribuídas no território brasileiro. Assim, pretendemos estabelecer uma relação entre o que foi discutido no componente curricular com o que foi vivenciado nas práticas de alternância, além de promover uma reflexão sobre as contribuições de Paulo Freire. Onde em nossas análises, compreendemos que estabelecem um diálogo com a referida metodologia, a partir do momento em que se preza o respeito e a importância do espaço e do território em que os sujeitos estão inseridos para a construção dos processos de ensino-aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Criar uma escola que não prende adolescentes entre paredes, mas que lhe permita aprender através dos ensinamentos da escola, com certeza, mas também através dos da vida cotidiana... (GIMONET, 2007).

A Pedagogia da Alternância é uma alternativa metodológica que originou-se na região sudoeste da França em 1935 quando alguns jovens do sexo masculino filhos de camponeses perderam o interesse pelo ensino regular por que este se distanciava totalmente da vida e do trabalho camponês. Nos registros da história destaca-se o diálogo de um pai com o seu filho que contesta sua ordem de continuar os estudos, e tal debate mobiliza o pai em busca de uma solução pensada juntamente com o padre da aldeia.

Outros agricultores enfrentam a mesma problemática. A iniciativa dos pais junto com o pároco da aldeia dá origem a primeira Maison Familiale Rural. Os envolvidos chegaram a um acordo no qual, os jovens permaneceriam durante três semanas trabalhando em suas propriedades sobre a orientação dos pais e se reuniriam durante uma semana por mês estudando na casa paroquial. Neste tempo fariam um curso de agricultura por correspondência junto receberiam uma formação geral humana e cristã, alternando tempos e lugares de ensino-aprendizagem, pautados numa formação geral.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Os agricultores pioneiros que levaram adiante a constituição das Maisons Familiares Rurales estavam preocupados em criar estratégias de desenvolvimento para sua comunidade, ao mesmo tempo em que se preocupavam com um tipo de educação diferenciada para os jovens de seu vilarejo.

Os promotores desta proposta educativa idealizaram um tipo de escola em que seus filhos não rejeitariam, porque ela iria atender às suas reais necessidades. Assim, eles pensaram em criar uma estrutura de formação que seria da responsabilidade dos pais e das forças sociais locais, em que os conhecimentos a serem adquiridos seriam encontrados e construídos na escola, mas também na vida cotidiana, na família, na comunidade, na vila.

De acordo com os escritos de Gimonet (1999), inicialmente, a escola funcionou com quatro jovens. Pouco tempo depois já eram 40. Após a segunda Guerra Mundial a experiência foi divulgada pela França, constituindo-se os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's), que foram reconhecidos pelo governo francês em 1960. Na década seguinte os CEFFA's se estabeleceram em outros países europeus (Itália, Espanha, Portugal), no continente Africano, na América do Sul, no Caribe, na Polinésia, na Ásia e, em seguida, na Província de Quebec, no Canadá.

Em cada localidade para onde a experiência foi levada foram feitas adaptações em decorrência das circunstâncias locais. No que concerne ao território brasileiro foram realizadas adaptações para a promoção deste projeto de educação. Pois, o campo no Brasil, apresenta-se especificidades e singularidades entre os grupos sociais que o habita e o legitima, enquanto território plural, vivo e dinâmico em suas formas organizativas. Assim, é fundamental uma proposta educativa que respeite estes indivíduos.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 176).

No Brasil, a primeira experiência educativa baseada nos CEFFA's se deu no Espírito Santo, em 1968, com a criação da Escola Família Agrícola de Olivânia, no município de Anchieta. O movimento das EFA's nesse Estado se constituiu sob influência das Escolas



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Famílias Agrícolas Italianas, sendo liderado pelo padre Jesuíta Humberto Pietro grande e pelo Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo Brasil a Pedagogia da Alternância, chega em meados da década de 1960 tendo como referencia direta a Maison Familiale Italiana, porém, foram realizadas reestruturações para atender as especificidades locais.

Em 2004 segundo dados no Brasil existiam em torno de sete tipos de experiências educativas com o sistema de alternância. **EFA'S** - Escolas Famílias Agrícolas: Surgiram no Brasil mais precisamente no Espírito Santo, sob a coordenação dos jesuítas, tendo como referência a concepção italiana; **CFR'S** - Casas Familiares Rurais: Surgiram no Brasil inicialmente no nordeste na década de 1980, sob influencia francesa; **ECOR'S** - Escola Comunitária Rural: surgiu em 1989 no Espírito Santo com o apoio de vários segmentos da sociedade. **EPA'S** – Escolas Populares Assentamentos – surgiram no Espírito Santo, nas áreas de assentamentos e são dirigidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

PROJOVEM – Após ter conhecido uma experiência de educação no Paraguai e as Casas Familiares Rurais no Sul do Brasil, um grupo de pessoas apoiado pelo Centro Estadual de Educação Tecnológico Paula Sousa, criou na década de 1990, no Estado de São Paulo, o Programa de Formação de Jovens e empresários rurais (PROJOVEM). Este trabalho está representado somente neste Estado. **ETA'S**- Escolas Técnica Agrícola com base nas Escolas Família Agrícola.

Este conjunto das sete experiências convencionou-se chamar de Centros Familiares de Formação por Alternância (**CEFFA'S**). Apesar das particularidades, todos se baseiam nos mesmos princípios metodológicos e filosóficos e buscam os mesmos objetivos. Trabalhando com os pilares da Pedagogia da Alternância: Formação Integral, Desenvolvimento do Meio, Alternância e Associação Local.

Atualmente temos o Serviço de Tecnologia Alternativa (**SERTA**) que é a experiência de Pedagogia da Alternância mais próxima do campus. Fundado em 1989 a partir da mobilização de um grupo de agricultores, técnicos e educadores que desenvolviam em comunidades rurais a melhoria da propriedade e da renda e o uso de tecnologias apropriadas.

O SERTA é hoje uma escola que oferece Ensino Técnico de Formação Profissional em Agroecologia para 1.250 estudantes nas unidades de Glória do Goitá, na região da Zona da Mata, e Ibimirim, no Sertão do Moxotó, em Pernambuco.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Durante 18 meses, em regime de alternância, os educandos ficam por uma semana nas unidades de ensino e por três semanas com a família e a comunidade, desenvolvendo pesquisas, leituras, escritas, mobilização social e tecnologias nas propriedades que residem ou compartilham, para que apliquem, sob o acompanhamento e orientação dos professores, a metodologia construída e apreendida. A este respeito Freire (2005, p. 91) discorre 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 ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

A escola tem como missão “formar jovens, técnicos, educadores e produtores familiares para atuarem na transformação das circunstâncias econômicas, sociais, ambientais, culturais, políticas e na promoção do desenvolvimento sustentável com foco no campo”. Com metodologia própria, a Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (**PEADS**) está embasada nas noções gerais de sustentabilidade e nos princípios do desenvolvimento territorial.

A Pedagogia da Alternância desenvolveu uma educação que promove a cidadania que ultrapassa os limites do tradicionalismo e chega a outros espaços, transcendendo os muros das instituições de ensino-aprendizagem. É uma proposta que busca a socialização do saber a partir da valorização da cultura popular e do diálogo para aprofundar os conhecimentos, tendo em vista a transformação do meio em que os sujeitos estão inseridos.

(...) ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (FREIRE, 1996, p 118-119).

A alternância proporciona um momento de crescimento teórico e prático para discentes, educadores e comunidade onde desde cedo à escola possibilita um momento de construção da consciência participativa do sujeito do campo. É um forte instrumento pedagógico para aproximar a escola da comunidade estabelecendo uma relação de complementariedade.



DESENVOLVIMENTO

(...) Antes de se tomar os fenômenos do contexto como objeto do ensino procedimentos prévios são fundamentais para que se possa assegurar que os (as) estudantes tenham, efetivamente, condições de apreender a realidade situando-se nela como “sujeitos da transformação política da sociedade” (FREIRE, 1993, p.93).

O referido estudo estruturou-se a partir de anotações durante as aulas no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, no componente curricular de Pedagogia da Alternância na UFCG-CDSA. Uma das preocupações e premissas deste componente foi promover uma aproximação teórica, metodológica e prática entre o *locus* territorial onde a instituição e os sujeitos estão inseridos, ressaltando e evidenciando suas potencialidades.

O Semiárido brasileiro possui grande diversidade cultural, patrimonial, paisagística, microclimática e territorial. Partindo deste pressuposto é de grande importância que estas temáticas tornem-se elementos de constante reflexão no ambiente escolar. Conhecer as características culturais, físicas, naturais e sociais, que constituem o mosaico do território nordestino, é uma missão que não é das mais fáceis, e para discentes e docentes compreenderem as interrelações destes fatores e sujeitos, é fundamental explorar espaços que transcendam os muros/cercas das instituições de ensino. Silva (2010. p. 8 – 9) evidencia que

A educação contextualizada, para alcançar êxito, exige qualificação permanente mediante formação continuada dos educadores e educadoras no repensar de sua prática pedagógica, no tratamento dos conteúdos curriculares, nas relações internas, especialmente no que se refere à gestão, na interação com a comunidade, ressignificando os conteúdos na leitura da realidade. Enfim, exige repensar o papel da escola, dando-lhe outro sentido, ou resgatando a sua função social e recolocando o seu lugar na construção de um novo entendimento sobre a sociedade e sobre o papel dos sujeitos na construção histórica.

Dentro do contexto da Pedagogia da Alternância existem varias estratégias de ensino para assegurar a interação entre a sala de aula e a comunidade. Sendo uma desta a colocação em comum. Onde, nesta proposta usada pela turma da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFCG-CDSA, os discentes se deslocam para o campo com pesquisas orientadas pelos professores, ao obter os resultados eles registram num portfólio (instrumento de arquivo) e ao retornar para a sala tem-se o momento da colocação em comum junto com todos da turma, apresentando o relato do tempo comunidade.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



O objetivo deste método é trocar conhecimentos e fazer com que os aprendentes, além de conhecer as experiências dos demais, conheçam com mais intensidade o lugar onde as práticas de sociabilidade ocorrem, resgatando e exaltando as riquezas culturais presentes na comunidade e que, em certos momentos os sujeitos pertencentes deste território as observam como elementos culturais de menor valor. Na pedagogia da alternância há uma valorização significativa dos saberes historicamente construídos, principalmente os que envolvem as artes, o trabalho e as práticas culturais de um povo.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, (...) nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida (MEC, 2002, p.37).

Os métodos de ensino-aprendizagem presentes na Pedagogia da Alternância são direcionadas a partir de situações vividas pelos jovens em sua região, fato eu era uma maior interação quando comparados a pedagogia tradicionalista, onde os assuntos e temáticas abordados não possuem, na maior parte dos casos, relações com o cotidiano e com a realidade onde os sujeito desenvolvem suas relações de pertencimento e identidade.

Como o trabalho é uma condição para a sobrevivência principalmente no campo, para os jovens, torna-se difícil conciliar tempo escolar e tempo no trabalho. Dessa forma há de se questionar como a escola esta ajudando na construção participativa e questionadora destes aprendentes, qual é o seu dever enquanto formadores dos cidadãos do campo.

Concordamos com as falas de Silva (2003) que entende a alternância como uma estratégia de escolarização que possibilita aos jovens que vivem no campo conjugar a formação escolar com as atividades e tarefas na unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do meio rural.

O trabalho do jovem camponês, sempre fez parte do cotidiano da zona rural, na realidade o jovem no campo precisa ajudar a família nas atividades cotidianas, mesmo que seja necessário abandonar os estudos. Estabelece-se nesta situação uma relação de conflito sobre como sobreviver ou como melhorar de vida pelo viés da educação, fato este que legitima as práticas de abandono/evasão escolar.

Ressaltamos que muitas escolas do campo, ainda têm seus calendários atrelados aos das sedes dos municípios, assim os discentes acabam faltando principalmente na época do



plântio e da colheita quando não acontece isso eles chegam atrasados e cansados isso faz com que o rendimento dos mesmos na escola seja o mais baixo possível e o índice de reprovação aumente. Sobre essa falta de sensibilidade para com os povos do campo, Bueno e Silva (2008, p.74) nos alertam que

O currículo das escolas localizadas no Semiárido Brasileiro se apresenta desvinculado da vida dos sujeitos ignorando os saberes aí produzidos no cotidiano de homens e mulheres na produção da sua existência, a cultura, o modo ou modos de viver e conviver com as condições climáticas, os enfrentamentos desse fenômeno com o qual aprendem a conviver criando e/ou redescobrimdo formas alternativas de produção da vida (...).

As análises, até aqui realizadas, sobre a Pedagogia da Alternância vivenciada no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, foram feitas a partir de uma perspectiva de formação humana dos sujeitos envolvidos nesse processo, uma vez que ao nosso entender a referida pedagogia/metodologia, estabelece relações diretas entre os sujeitos e os lugares onde os mesmos se desenvolvem, fazendo com que os temas estudados e construídos nas práticas pedagógicas, ganhem sentido e ao mesmo tempo significado para docentes e discentes que estejam envolvidos diretamente nos processos de ensino-aprendizagem.

Apoiamo-nos nas concepções de Sobreira e Silva (2014) quando afirmam que os dizeres e fazeres de Freire e do movimento da Educação do Campo tem gerado inúmeras e diferentes experiências educativas que, como elemento comum, assumem uma perspectiva de que o conhecimento deve ser construído a partir da vida, na relação dialética entre ação e reflexão, ou seja, na práxis Freireana.

Os processos de ensino-aprendizagem defendidos tanto pela pedagogia Freireana, quanto pelas propostas da Pedagogia da Alternância, defendem uma concepção de educação libertadora e transformadora, pois, os mesmos, priorizam que as práticas educativas partam dos territórios onde os sujeitos desenvolvem suas relações de sociabilidades e suas práticas culturais. Logo, tem-se por objetivo maior, a transformação da realidade concreta, objetiva. Sendo esta transformação uma de suas maiores contribuições para se romper com as práticas perversas de educação descontextualizadas, e ao mesmo tempo, empoderar as classes e os grupos sociais situados nos territórios camponeses, que historicamente foram invisibilizados e oprimidos através dos currículos e das ações que não contemplavam a pluralidade cultural, econômica e os modos de vida destas populações.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia da Alternância vem como uma proposta de solução viável para esta situação, pois, as escolas que usam este método de ensino têm objetivos bastante comuns, sendo um deles, estimular e apoiar agricultura familiar, buscando incorporar novas culturas economicamente viáveis e ecologicamente corretas; mostrando que podemos produzir sem agredir o meio ambiente. Mas, para isso ocorrer são importantíssimos os investimentos e o acesso a políticas públicas de acesso a créditos.

Buscar alternativas econômicas no campo e na região, procurando diminuir o êxodo do campo para as cidades e da região para outras regiões; visando também a permanência dos jovens camponeses na escola. Tornar a escola um centro de referência, de promoção e desenvolvimento do meio rural, criando espaços de atividades diversas para pais, mães, profissionais do campo. Apresentar outras formas de se pensar-fazer educação e desenvolver junto com os jovens um processo de formação permanente para estarem atualizados frente aos desafios e perspectivas do mundo moderno contemporâneo.

Percebemos que a Pedagogia da Alternância é marcada por um arcabouço teórico e metodológico onde se prioriza a vivência dos sujeitos em seus territórios. Porém, para que isso ocorra de forma significativa é de fundamental importância que os sujeitos participem da construção dos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino. Apresentando como ponto de partida para as discussões dos conteúdos, as vivências e as condições de trabalho, de cultura e de práticas educativas que acontecem nos territórios camponeses. Territórios estes que foram esquecidos pelas políticas públicas e pelos governos durante décadas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BUENO, Rovilson José; SILVA, Adelaide Pereira. **Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro**. In: JESINE, Edneide; BATISTA, Maria do Socorro Xavier; MOREIRA, Orlandil de Lima (orgs). Educação Popular e Movimentos Sociais. João Pessoa – PB: Editora da UFPB, 2008.



X Colóquio Internacional Paulo Freire
Opressão e Libertação na
Atualidade



FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIMONET, Jean-Claude. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 1, 1999, Salvador. Anais. Salvador: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil, 1999.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFA's**. Petrópolis: Vozes, 2007.

JESUS, José Novais de. **A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás**. Revista NERA. Presidente Prudente, Ano 14, nº. 18, jan-jun. de 2011.

MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencia para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – 2. ed. – Brasília; MEC, SECAD, 2002.

SILVA, Adelaide Pereira da. **O conceito de educação Contextualizada na perspectiva do pensamento complexo – um começo de conversa**. Curso de Especialização Em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro ofertado pelo CDSA — *Campus* de Sumé (UFCG), 2010.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo – Alternância ou Alternâncias?**. Viçosa: UFV, 2003.

SOBREIRA, Milene Francisca Coelho; SILVA, Lourdes Helena da. **Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância**. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 212-227, 2014.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na
Atualidade



TRABALHO E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Elinete Pereira dos Santos¹

elinetepsantos@gmail.com

Domingos Rodrigues Trindade²

rodrixex@hotmail.com

Resumo:

O artigo objetiva aprofundar conceitos fundamentais da educação e as diversidades que implicam à prática docente da atualidade. O texto está organizado em três tópicos: relação humana: capitalismo e a desagregação do sujeito social; o trabalho como fragmentação e divisão da força do proletariado; educação para liberdade. Aponta-se que os conceitos, educação, trabalho e relações humanas dialogam entre si nos aspectos social e político. Compreende a educação como chave mestra para libertação do proletariado.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Relações humanas.

Introdução

O texto em voga busca analisar qual a proximidade existente entre educação, trabalho e formação humana, na tentativa de identificar quais as relações de forças que determinam a ação educativa e a organização social, na sociedade capitalista.

Com objetivo de aprofundar os conceitos fundamentais da educação e as diversidades que implicam na prática docente, na conjuntura atual, foi solicitado como atividade da disciplina, educação, movimentos sociais, formação e trabalho, em conclusão, um artigo reflexivo sobre a temática discutida em sala de aula.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB. Graduada em História. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES. Membro do Grupo de pesquisa em Educação do Campo – CNPq. E-mail: elinetepsantos@gmail.com

² ²Doutor em Educação pela Universidade de Brasília. Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, *Campus XII*, Guanambi. Professor colaborador da Pós-Graduação em Educação (Mestrado) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. É vinculado ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire/NEPE. Linha de pesquisa: Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais (UNEB). E-mail: rodrixex@hotmail.com



Para construir os conceitos utilizar-se-ão como referencial teórico, os seguintes autores: Nosella (2004), com a reflexão sobre escola como libertação da classe trabalhadora, Engels (2010), com a discussão sobre a formação da classe trabalhadora e a perda de sua humanidade imposta pelo capital, Saviani; Lombardi (2008), com o diálogo, educação e sociedade e seus impactos na vida social. Freire (1987) com a educação para a liberdade.

Com o objetivo de melhor apresentar e compreender os conceitos aqui tratados, dedicamos um tópico a cada um deles.

O artigo foi estruturado em três partes. A primeira, reflete sobre o conceito das relações humanas. A segunda, trata sobre o trabalho. A terceira, trata da educação como libertação do homem.

A metodologia pautou-se na revisão bibliográfica. Segundo Gil (2002, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Esta metodologia atende ao que o artigo propõe, refletir conceitos como: trabalho, relações humanas e educação.

Neste sentido, a pesquisa contribui para o enriquecimento intelectual, fortalece a formação e define o discurso, para qualificar a narrativa enquanto pesquisador na disputa ideológica.

1 Desenvolvimento

1.1 Relação Humana: capitalismo e a desagregação do sujeito social

Podemos entender relações humanas como o conjunto de normas, valores, crenças e costumes, que caracteriza e unifica os grupos sociais. São as interações que estabelecem entre si, que geram o sentimento de pertença. Os trabalhadores, antes da implementação do capitalismo, segundo Engels (2010, p. 46), “sobreviviam suportavelmente e levavam uma vida honesta e tranquila, piedosa e honrada; sua situação material era bem superior à de seus sucessores: não precisavam matar-se de trabalhar”. O homem seguia respeitando os limites do corpo e do costume.

A relação do homem com o trabalho era única, absolutamente para prover suas necessidades, um trabalho sadio, em que ele tinha tempo de cuidar do jardim ou do campo, como forma de descanso, encontrar, e jogar com os amigos. (ENGELS, 2010).



A consciência determina o meio, as relações, a vivência. “Antes da introdução das máquinas, a fiação e a tecelagem das matérias-primas tinham lugar na casa do trabalhador. A mulher e os filhos fiavam e, com o fio, o homem tecia – quando o chefe da família não o fazia, o fio era vendido. ” (ENGELS, 2010, p. 45). A relação do homem com o mundo do trabalho era para satisfazer e garantir sua sobrevivência. O trabalho a serviço da vida.

Assim, a afirmativa de Marx e Engels (2009, p. 13), que “para viver é preciso produzir os bens necessários à sua existência. Isto é trabalho, ou seja, uma transformação intencional da natureza”. Nesta perspectiva, o trabalho resulta da necessidade e da relação do homem com a natureza, produzindo e se reproduzindo em uma constante dialética com o meio; neste processo, o homem vai se humanizando, pois, o fruto de seu trabalho é a representação de seu ser social, carregado de todas as informações e signos de si mesmo.

Com a alteração dos meios de produção, a relação humana, conseqüentemente, é alterada. Então, faz-se necessário compreender a história, porque

Entender a história é também apreender as relações contraditórias que vão se configurando entre os homens a partir das formas concretas da produção; como estas contradições vão dar origem à divisão do trabalho, ao surgimento da propriedade privada, à exploração do homem pelo homem [...] (MARX; ENGELS, 2009, p.14).

Os autores destacam que as relações humanas mudam, assim como as formas concretas de produção. Deste modo, é importante compreender como surge a divisão do trabalho, a propriedade privada e as contradições que durante a implementação e após a consolidação do capitalismo vão organizar a sociedade e, conseqüentemente, alterar as relações humanas. Neste processo, Frigotto (2001) aponta que o trabalho na estrutura capitalista, não emancipa o homem, mas livrou-o de suas outras escravidões para dominá-lo totalmente, na nova proposta de organização social.

Para constituir-se, todavia, necessitava da abolição da escravidão, já que era fundamental dispor de trabalhadores duplamente livres: não proprietários de meios e instrumentos de produção e também não propriedade de senhores ou donos. Essas duas prerrogativas os tomava em proletários que necessitariam imperativamente vender seu tempo de trabalho (FRIGOTTO, 2001, p. 75).

O autor destaca que, em um dado momento, o capitalista, defendeu a “liberdade” do homem, valorizou o indivíduo e desprezou o coletivo como forma de emancipação. Era o meio de ter o homem única e exclusivamente à sua disposição, colocá-lo na situação que



melhor lhe convier, desapropria-o de sua humanidade, dos meios de produção, deixa-o à mercê da exploração daquele que discursou a favor de sua “liberdade e emancipação”. Faz do homem sua fonte de riqueza; muda a relação deste com o meio de produção, que antes era de troca, passa ser de uso. Deste modo, os trabalhadores, como afirma Engels (2010, p. 47), “de fato, não eram verdadeiramente seres humanos: eram máquinas de trabalho a serviço dos poucos aristocratas que até então haviam dirigido a história; a revolução industrial apenas levou tudo isso às suas consequências extremas”. A revolução industrial arranca das mãos dos trabalhadores a última atividade autônoma, transforma-os em máquinas.

Nesse contexto, o homem deixa o campo e vai buscar trabalho nas cidades, conforme registra Engels (2010) as fábricas contavam com grupos de trabalhadores dia e noite.

[...] Não é difícil imaginar as consequências dessa permanente supressão do repouso noturno, que nenhum sono diurno pode substituir, sobre o estado físico das crianças, e mesmo dos jovens e dos adultos – dela resultou, inevitavelmente, uma superexcitação nervosa e um esgotamento do corpo, que se acresceram ao enfraquecimento físico preexistente [...]. (ENGELS, 2010, p.189).

É possível observar, que a sobrecarga de trabalho transformou o homem dócil e respeitoso, aproximou o operário do comportamento animal, retirou sua humanidade, liberou os instintos irracionais, na tentativa de sobreviver às adversidades e aos limites impostos pelo capitalista a seu físico, promovendo assim, a desagregação do indivíduo social. O homem aliena-se, uma vez que, o trabalho não é uma representação de si. É aviltado de sua essência.

Na alienação provocada pelo capital, o indivíduo perde o senso moral que regula as relações sociais, perde os laços familiares e se torna incapaz de refletir sobre as condições de sua existência. A desagregação do ser é a perda de toda humanidade, por isso o autor descreve as condições em que viviam os operários: esfarrapados, famintos, trabalhando de doze a quatorze horas por dia, em casa eram surrados pelos pais, que também viviam nas mesmas condições e reproduziam a violência. Isto nos faz pensar no que diz Marx e Engels (2009, p.32), “Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência.” Assim, quando o homem é desprovido de sua humanidade perde a racionalidade e compromete as relações humanas. Deixa de ser sujeito social e torna-se coisa, peça de uso.

Ainda sobre a desagregação que o sistema capitalista impõe à família, Engels (2010) registra que também promoveu a desagregação da identidade social. Antes, a força física do



homem lhe determinava a responsabilidade de prover o sustento da casa, com a consolidação do sistema e avanço das fábricas, as mulheres tinham mais facilidade de arrumar trabalho, então, os papéis sociais entre homem e mulher se invertem.

E, no entanto, essa situação, que tolhe o caráter viril do homem e a feminilidade da mulher, sem oferecer ao homem uma verdadeira feminilidade e à mulher uma verdadeira virilidade, essa situação que degrada de modo infamante os dois sexos e o que há de humano neles, essa situação é a consequência última de nossa tão decantada civilização, o último resultado dos esforços de inúmeras gerações para melhorar suas vidas e as de seus descendentes! (ENGELS, 2010, p. 184)

O sistema capitalista constituiu e modificou o perfil da mulher e do homem na relação familiar. À mulher coube deixar o lar e impor a seu corpo, com estrutura frágil, alta carga de trabalho físico, e ao homem, antes valorizado pela força física, reservou os trabalhos domésticos, o que o autor registra como “situação que degrada de modo infamante os dois sexos e o que há de humano neles”. Essa violência cultural e social, imposta pelo capital, desestabiliza as estruturas em que se firmavam os conceitos e entendimento de família. Foi uma situação imposta, não construída gradativamente pela sociedade como um todo, mas pelo capitalista, que acolhia o maior número de mulheres nas fábricas para pagar menor valor, impondo ao indivíduo a humilhação social.

Engels (2010) revela também, que as relações familiares, não se constituíam pela afetividade como outrora. Agora, após o capitalismo, estas são estabelecidas pelos interesses particulares.

Se a família da sociedade atual se desagrega, essa desagregação mostra justamente que, no fundo, não é o amor familiar que constitui seu vínculo substantivo, mas sim o interesse privado, necessariamente conservado nessa falsa comunidade de bens. (ENGELS, 2010, p. 184).

Nota-se que muitos permaneciam nas relações por interesse financeiro, motivado pelo sustento, proveniente do companheiro/a ou filhos. Era uma forma de garantir residência e seguridade mínima. No modo de produção capitalista, o homem perde a relação com a natureza, os meios de produção, a identidade social e é relegado à condição de mercadoria, visto que, nesta conjuntura, sua força de trabalho é tudo que possui para vender, ou seja, ele mesmo. O homem torna-se mercadoria, ele é coisificado.



Tal reflexão, leva-nos a pensar: como a mercadoria pode estabelecer relações humanas? O que são relações humanas, em um processo capitalista que regula a vida social, e as relações estabelecidas homem a homem? Quanto o sistema pode desumanizar? O que mudou socialmente do início do capitalismo para os dias atuais?

Não se pretende, aqui, responder essas indagações, mas instigar a reflexão do/a leitor/a. Todavia, é necessário dizer que a classe trabalhadora, pobre, conseguiu, por meio de lutas e enfrentamentos, algumas conquistas que a tirou dessa situação brutal do capital em sua fase inicial; no entanto, estas não foram conquistas de toda a classe trabalhadora. A fragmentação e divisão social do trabalho ainda é uma realidade e isto mantém esta categoria desagregada, desarticulada, enquanto classe. O momento é de reflexão sobre a real situação enfrentada pela classe trabalhadora, sobre os velhos e novos desafios que temos pela frente.

1.2 O trabalho como fragmentação e divisão da força do proletário

Para exercer e manter o controle sobre a classe trabalhadora, o capitalista, com apoio do Estado burguês, preserva a estrutura de sustentação do capital intacta, com a fragmentação e divisão do trabalho.

O capital desenvolve e aprimora suas técnicas de organização e (re)define caminhos. Inovou-se e, agora, ancora na estrutura de desenvolvimento tecnológico que segundo Mészáros (2002), nesta estrutura capitalista, o trabalho emancipado e o trabalho produtivo passam a ser um atributo de todos, e não mais de uma classe, mas esta mesma estrutura de desenvolvimento não explica o que é trabalho produtivo, nem a fragmentação e divisão do trabalho existente na composição capitalista.

É importante refletirmos sobre a diferença entre fragmentar e dividir. Na perspectiva de Marx e Engels, sob a interpretação de Mészáros (2002), a divisão do trabalho reflete os vários setores profissionais existentes em nossa sociedade, como: metroviários, guardas, polícias civil e militar, técnicos administrativos, bancários e professores municipais, estaduais, federais e particulares, dentre outros. Para cada setor, uma correlação de força diferente é estabelecida, entre patrão e funcionário. Essa divisão distancia a classe trabalhadora, que não se sente pertencente a outro grupo, que não o seu. Pode ser que o



problema de uma categoria não seja o mesmo da outra, mas há algo comum operando em todas, as relações de forças.

A fragmentação do trabalho determina a relação que o trabalhador terá com o produto. O distanciamento entre o trabalhador e o objeto produzido, aumenta com o avanço tecnológico. Ao trabalhador, cabe menor conhecimento sobre o que ele produz: assim, o homem não se produz e muito menos se reproduz pelo trabalho. A cada avanço tecnológico, mais os donos do capital se apropriam dos meios de produção, sedimentam as relações, alienam os trabalhadores, aprofundam a divisão social do trabalho, consolidam o mecanismo de sustentação do capital e aumenta a distância entre a classe trabalhadora e o bem por ela produzido. Lombardi (2010, p. 225) afirma que Marx e Engels viam o trabalho como forma do homem se produzir. “O trabalho foi tomado como categoria central para a explicação da própria existência dos homens, bem como de todas as relações que estabelecem com a natureza e com os outros”. A vida do homem é analisada a partir do prisma trabalho e é sobre esse ponto que o capitalista também organiza sua sustentação hegemônica.

Na nova ordem mundial, o trabalho não faz parte do processo de produção humana, o homem trabalha sem produzir se, é um observador e regulador do próprio processo de produção, uma vez que seus meios de produção foram tirados, ele deixa de ser o ator principal para ser parte da produção. Neste sentido, Mészáros (2002, p. 1056) registra que “surge assim o indivíduo social como peça fundamental da produção de riqueza. ” O homem torna-se produto, mercadoria de lucro dentro da estrutura de desenvolvimento tecnológico capitalista.

Desde o surgimento do capital, os capitalistas nunca utilizaram toda força de trabalho disponível, e sempre tentou eliminar a estabilidade profissional do trabalhador; com isto, o trabalhador é forçado a negociar de forma individual com os donos do capital. Conforme destaca Frigotto (2015, p. 220) “O capital já não necessita de toda a força de trabalho e já não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Há apenas lugar para os mais “competentes”, ou que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado [...]”.

O desenvolvimento tecnológico capitalista sinaliza mudanças na forma de enriquecimento. Atualmente, o capitalista lucra com o tempo de trabalho excedente, entretanto, no futuro (que talvez já seja presente) a peça lucrativa será a pessoa. Mészáros (2002) ressalta com base nos estudos de Marx, que:



[...] Assim que o trabalho, sob forma direta, deixa de ser grande fonte de riqueza, o tempo de trabalho deixa e deve deixar de ser sua medida, e por isso o valor de troca deve deixar de ser a medida do valor de uso. O Trabalho excedente da massa deixou de ser a condição para o desenvolvimento da riqueza geral [...] humano. Com isso, a produção baseada no valor de troca entra em colapso (MÉSZÁROS, 2002, p. 1057).

O autor afirma que, segundo Marx, “o fruto do tempo de trabalho alheio em que se baseia a riqueza atual, parece uma base miserável diante desta nova, criada pela própria indústria em grande escala” (MÉSZÁROS, 2002, p. 1056). Assim, revela que devido ao desenvolvimento tecnológico capitalista, o objeto de exploração mudará, a riqueza não mais será a exploração do tempo de trabalho, mas o indivíduo social.

Com isso, pretende evidenciar a capacidade de reinvenção do capital, e que, neste processo de mudança, o trabalhador será sempre expropriado e alienado, porque muda-se o modo, mas a exploração persiste.

A fragmentação, divisão e hierarquia do trabalho fazem parte da estrutura de sustentação do sistema capitalista. Essa fragmentação e divisão estão presentes dentro dos grupos particulares, nos setores de trabalho, nas relações internacional e nacional de um país desenvolvido, em relação aos países em desenvolvimento.

Esta fragmentação implica na ação do Estado que é entendida, pelo autor, como um agente que mantém a estrutura de fragmentação importante ao capital, promove medidas que favorecem o crescimento do capitalista, mas ao mesmo tempo, desenvolvem medidas protecionistas ao trabalhador que ele sustenta juridicamente. No entanto, segundo Mézáros (2002, p.1058), “essa ação só é exercida pelo Estado burguês na medida em que interessa a classe dominante.” O Estado desempenha a dupla função: manter a estrutura base do capital, ao mesmo tempo em que regula sua ação opressiva na força de trabalho nacional.

Portanto, faz-se necessário analisar e refletir como o capitalista organizou a sociedade, para perceber qual a relação de força presente entre capitalista e trabalhador. O trabalho continua sendo a base forte de análise para compreensão da sociedade; é através da análise dessa categoria, que a fragmentação e divisão do trabalho explicam a dificuldade de comunicação entre a classe trabalhadora em entender que, apesar de desempenharmos tarefas distintas, somos todos trabalhadores aviltados pelos capitalistas.

1.3 Educação para a liberdade na perspectiva de Paulo Freire



A educação é uma atividade humana que nos distancia dos animais irracionais. Educar e se auto educar, é um acontecimento que marca e caracteriza a humanidade; então, a educação tanto está para a natureza humana como esta, para a educação. Saviani (1984, p.1) afirma que, “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”.

Segundo Nosella (2004), na perspectiva de Gramsci, a educação deve primar pela emancipação do sujeito. Caso não seja capaz de elevar seu conhecimento esta será conservadora.

A educação de massa deve sim enraizar-se no senso comum, dele partir, mas se não ultrapassar aqueles limites, se não puxar para cima, toma-se educação conservadora, católica e jesuítica, isto é, conquista a adesão do povo mantendo-o, porém no mesmo nível em que efetivamente está (NOSELLA, 2004, p.61).

A educação de massa é valorizada, mas a educação sistemática deve ser capaz de promover mudanças internas e intelectuais no indivíduo. A crítica à educação católica e jesuítica consiste em revelar que tal educação não se preocupava com o desenvolvimento integral do homem.

Marx e Engels, segundo Lombardi (2010, p. 233), “[...] trataram da união entre educação e trabalho na perspectiva de superação da exploração capitalista”. Os autores extrapolam a reflexão de educação como natural, e eleva a categoria de força de libertação, no caso, contra o capital, força burguesa opressora da classe trabalhadora.

Corroborando com Marx e Engels, Mészáros (2008, p12) reafirma que a educação deve promover a libertação do homem, enquanto sujeito social, participativo. “A educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma de transformar o mundo.” Neste sentido, Freire (1996, p. 23) afirma “ que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”

Pensar a educação na perspectiva de Marx, Engels e Mészáros permite afirmar que a educação está entranhada na vida humana, assim como o trabalho. Então, pensar uma educação em que o trabalho seja o princípio educativo, é planejar uma perspectiva pedagógica em que educação e vida se fundem. Segundo Saviani (1984, p.2), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Assim, é necessário que o



homem apreenda os elementos culturais da sociedade, para construir sua humanidade. É nas relações sociais e compreensão dos significados da produção da cultura, que o homem se humaniza.

Sendo assim, a escola deve ser dinâmica e acompanhar as mudanças que acontecem na sociedade, como ressalta Kuenzer (1989, p. 23):

Para pensar uma nova proposta, torna-se necessário compreender esta nova sociedade, uma vez que, a cada estágio de desenvolvimento da sociedade corresponde um determinado princípio educativo, a partir da qual a sociedade formará seus intelectuais, segundo suas necessidades, através da escola.

Destaca-se a necessidade de mudar os princípios norteadores da educação, e a escola deve acompanhar as mudanças sociais, a fim de que a classe trabalhadora possa formar seus intelectuais orgânicos, assim, como faz a burguesia. Na perspectiva de Kuenzer (1989, p.23), “é o próprio desenvolvimento da ciência e da tecnologia que põe em crise o velho princípio educativo que se fundamentava na rígida divisão entre função intelectual e instrumentais.”

Nosella (2004, p. 347) aponta que Gramsci também acreditava na intervenção do processo educativo, ao afirmar que “deixar que uma criança absorva coativamente (sentido pejorativa de espontaneamente) os estímulos externos sem intervenção educativa, equivale a renunciar à sua formação, significa abandoná-la a si mesma, ‘aos ventos’ contrastantes do ambiente.” Intervir na educação deve ser para direcionar, auxiliar no processo de reflexão das contradições estabelecidas no ambiente.

A intervenção educativa deve ser libertadora, como afirma Freire (1987, p.31), “ não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizada, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.”

O autor sugere que a intervenção pedagógica não reproduza a ação do opressor, ou então, apenas substituiremos o opressor, e não oportunizaremos a libertação do oprimido que o sistema capitalista trata como “coisa”. Assim, Freire (1987, p. 30) aponta que “ não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. [...] ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns, feita por outros.” A libertação é construção coletiva e individual.



A ausência de ação revolucionária pode parecer submissão ou acomodação; no entanto, segundo Freire (1996, p. 76), ‘a adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política. [...]. É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo.’”

A educação para a liberdade deve garantir a formação integral do homem, para isto, a escola deve refletir sua prática docente, no intuito de que, sua orientação seja capaz de auxiliar o educando na compreensão das contradições sociais, a ponto de garantir a autonomia do sujeito.

Considerações finais

Os três eixos de discussão nos sugerem uma reflexão sobre o que é educação para liberdade, trabalho e relações humanas, na ordem social imposta pelos capitalistas.

As relações humanas estão comprometidas pela forma como o sistema capitalista, ao longo dos anos, organiza a vida social. As relações humanas cedem espaço às relações mercadológicas, em que o valor social do indivíduo, é definido pelos bens que possui ou incorporam em seu corpo. O tempo, que outrora era destinado ao convívio com os vizinhos e amigos, hoje é exclusivamente para produzir mais, com o objetivo de aumentar o consumo e, conseqüentemente, incluir-se em grupos com maiores recursos econômicos. A sede insaciável por mais e sempre mais, naturalizou-se.

O trabalho na sociedade capitalista, exerce o poder de alienar e manter o trabalhador escravo do capital. A base de sustentação do capital, consiste na fragmentação e divisão do trabalho, que provoca o estranhamento do trabalhador com o objeto produzido. A alienação é a corrente invisível do sistema que nos aprisiona ao capital e mantém os trabalhadores distantes da realidade e de sua classe, a operária.

A educação é percebida, neste artigo, como a chave mestra para a liberdade do trabalhador. Somente uma educação que rompe com a proposta dualista e que objetiva a formação integral, na perspectiva da compreensão do trabalho como princípio educativo, poderá conduzir o trabalhador à emancipação e inferência política e social, necessárias para enfrentar e exigir mudanças no sistema capitalista que aliena, desagrega, divide e explora



X Colóquio Internacional Paulo Freire
Opressão e Libertação na
Atualidade



12

aqueles que foram lesados em seu direito de produzir e se reproduzir na relação dialética com a natureza.

Referências

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001

_____. **A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas**. Trabalho Necessário. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>>. Ano 13, Nº 20/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4.ed.-São Paulo: Atlas, 2002.

KUENZER, Acácia Zenaide. **O Trabalho como princípio educativo**. Cad. Pesq. São Paulo, 1989.

LOMBARDI, José Claudeni. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese (doutorado) Faculdade de Educação da UNICAMP, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **Educação para além do capital**. 2.ed.- São Paulo: Boitempo, 2008.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. ed. rev. e atual. - São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da Educação**. Em aberto, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.