

A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NO CONSUNI - UFAL E SUA RELEVÂNCIA PARA A AFIRMAÇÃO DA ESSÊNCIA DEMOCRÁTICA DA UNIVERSIDADE

Larissa Silva Oliveira¹

Cinthy Maria de Oliveira²

Edna Cristina do Prado³

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de análise a participação estudantil no Conselho Universitário da UFAL como uma das formas de validação do modelo de gestão democrática. Para isso, fundamentamos este estudo em Cruz (2017), Fraga e Siano (1991), Giraldelli e Kira (2015) à luz também do que preconiza a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 e o PNE que definem o caráter democrático dos estabelecimentos de ensino.

Palavras-chave: Gestão democrática; Movimento estudantil; CONSUNI UFAL

INTRODUÇÃO

Considerando o caráter essencialmente conservador do estado alagoano, mesmo após o processo de democratização brasileira, estabelecido pela constituição de 1988, ainda é possível observar práticas antidemocráticas como componente da estrutura política desse estado que tem raízes historicamente coronelistas, práticas estas, como indica Verçosa (2001, p. 30-31):

¹ Universidade Federal de Alagoas. Graduanda de Pedagogia. laryoliveiragirl@gmail.com

² Universidade Federal de Alagoas. Pedagoga. cinthyaufal@gmail.com

³ Universidade Federal de Alagoas. Doutora em Educação. wiledna@uol.com.br (orientadora)

Construídas pelos signos de uma cultura autoritária, resultante de valores sociais oriundos das práticas pessoalistas, patrimonialistas, clientelistas, presentes no Estado brasileiro e fortemente circuladas nas relações sociais alagoanas.

Nesse cenário desfavorável, fez-se importante a mobilização social visando conquistar mecanismos de participação nos processos políticos decisórios, especialmente do espaço educacional, como o conselho escolar e os grêmios estudantis no âmbito da educação básica, bem como a participação nos órgãos colegiados do ensino superior, através das representações dos centros e diretórios acadêmicos nas plenárias de curso e no Conselho Universitário - CONSUNI.

Tais questões impulsionaram este estudo partindo da necessidade de compreender a relevância da participação do movimento estudantil no Conselho Universitário – CONSUNI, a maior instância deliberativa da Universidade Federal de Alagoas, como base fundamental para a concretização de uma verdadeira gestão democrática e participativa. Esta participação vai além de uma “confirmação” de um modelo de gestão, destaca-se por ser uma conquista do movimento estudantil desde o período do regime militar em prol da autonomia da universidade pública e de um sistema democrático em que as tomadas de decisões fossem descentralizadas, com a participação coletiva dos sujeitos envolvidos.

A gestão democrática nas universidades tem como um dos objetivos propiciar que os espaços de órgãos deliberativos sejam coletivos, onde todos possam compartilhar seus diferentes pontos de vista e, a partir do diálogo, chegar à melhor resposta para o ponto em questão.

Desse modo, a participação estudantil no CONSUNI da UFAL tem permitido uma melhor compreensão de gestão democrática participativa, viabilizando a horizontalidade não apenas nas discussões, mas também nas deliberações.

Essa visão de gestão participativa possibilita também um novo modelo de sociedade como analisa Cruz (2017, p. 162):

Essa forma de representação política paritária nas instâncias deliberativas das universidades significa a possibilidade de um novo tipo de gestão com a participação dos estudantes na construção de um modelo de universidade pública, gratuita e popular.

Sob a compreensão de que as universidades utilizam um modelo de gestão democrática, que reflete, em certa medida, o regime de sociedade em que está inserida e que a participação dos estudantes corrobora essa afirmativa, o presente trabalho busca refletir em que medida a participação do movimento estudantil da Universidade Federal de Alagoas – UFAL no CONSUNI contribui para a concretização do modelo de gestão democrático participativa nesta universidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para alcançar o objetivo proposto, o estudo foi realizado por meio de levantamento bibliográfico, em que nos propomos a analisar o estatuto da Universidade Federal de Alagoas, além de produções voltadas para o movimento estudantil e gestão democrática. Desta forma, fizemos uma reflexão acerca da participação estudantil como contributo na democratização dos espaços deliberativos, assim refletindo a efetivação da proposta de gestão democrática.

Entre os autores que deram suporte teórico à análise estão Cruz (2017), Fraga e Siano (1991), Giraldelli e Kira (2015), além da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e do Plano Nacional Educação 2014-2024 de Lei nº 13.005 de 2014.

Além disso, tendo como foco da discussão a democratização da participação estudantil nos espaços deliberativos, mais especificamente no CONSUNI-UFAL, traduzimos neste estudo a essência do pensamento freireano, fundados no diálogo, na autonomia e na participação políticas dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A participação do movimento estudantil no CONSUNI-UFAL

As universidades públicas fazem parte do sistema educacional brasileiro que traz a gestão democrática como princípio fundante de suas práticas. Entretanto, precisamos recordar que esta conquista é consequência da luta social, de movimentos sociais e, em especial, do movimento estudantil, no qual os estudantes se fizeram presentes intensamente durante a luta pela democratização do país.

Foi com a discussão da reforma universitária que antecedeu o golpe militar de 1964, que os estudantes se colocaram a defender uma nova forma de universidade, como bem descrevem Fraga e Siano (1991,p. 161):

A ideia de uma universidade comprometida, compromissada, política, livre, independente, planejada, eficaz, eficiente, racional, crítica e democrática fazia parte do projeto de autonomização desse movimento do povo pela sua independência política, social, econômica e cultural.

Princípios contrários aos da proposta de reforma do governo militar de 1964 que tinham interesses distintos dos estudantes e da sociedade. Como afirma Giraldele e Kira (2015, p. 6754) “[...] as universidades eram tidas como grandes produtoras de mão de obra especializada que atenderia a grande demanda do mercado com a chegada das grandes indústrias internacionais pelo país”.

Porém, com a redemocratização do Brasil a partir de 1979, muitos avanços e conquistas foram alcançados, refletindo-se dentro das universidades. Entre tais avanços encontra-se a gestão democrática participativa. O novo modelo de sociedade baseado na democracia e a conquista do movimento estudantil pela representação em espaços deliberativos demonstram mudanças vivenciadas pelas universidades nas quais as categorias Autonomia e Gestão democrática tornam-se indissociáveis na prática, tal como afirmam Ferraro e Dal ri (2014, p. 03):

A autonomia é compreendida como um aspecto da gestão democrática ou autogestão, e vice e versa, na medida em que não é possível deliberar coletivamente se não houver autonomia. Dessa forma, a luta pela gestão democrática é indissociável da luta pela autonomia.

Isso porque, segundo Silva (2017) a gestão democrática traz consigo um pressuposto de descentralização de poder, ou seja, a participação coletiva em que todos tenham voz e ação para que o processo democrático ocorra. Ao mesmo tempo, Felinto (2014, p. 07) reafirma o posicionamento de Silva (2017) ao dizer que:

[...] a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos. A gestão, dentro de tais parâmetros, é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e, em si mesma, democrática, já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo.

O diálogo na gestão democrática possui um papel fundamental como descreve Fonseca (2008, p.54):

O diálogo, nesse sentido, tem o papel importante na constituição de relações em que o sujeito sintá-se responsável e livre para construir algo junto com o outro. Isso se dá porque o diálogo não é estabelecido por uma parte que fala e a outra que ouve, mas justamente em um respeito mútuo tanto em ouvir quanto em falar. Além disso, o diálogo tem que estar ligado a realidade concreta dos que se comunicam, ambos têm que estar abertos e dispostos ao diálogo.

Com esta nova forma de fazer gestão, as compreensões encontradas na Administração Científica e no Estruturalismo não contemplam mais ao modelo social, ou seja, a nova forma de regime que a sociedade está inserida. E como reflexo disso, a menção à gestão democrática surge nos sistemas educacionais através de seus principais documentos, na Constituição Federal de 1988 em seu art. 206 (1988, p. 124):

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006) I–igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II–liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III–pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV–gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V–valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI–gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII–garantia de padrão de qualidade; VIII–piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (grifo nosso)

Dando continuidade a afirmação de um sistema educacional democrático, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, Título II art. 3 (p. 1-2) descreve que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (grifo nosso)

Já o Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei nº 13.005 de 2014, capítulo V, no que diz respeito às diretrizes, destaca que:

Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios: a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; b) ampla formação cultural; c) atividade docente como foco formativo; d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; e) pesquisa como princípio formativo; f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação; i) trabalho coletivo interdisciplinar; j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino; k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica. (grifo nosso)

A Universidade Federal de Alagoas fazendo parte do sistema educacional brasileiro reflete em seu contexto o que as legislações e o Plano Nacional de Educação dizem sobre gestão, assim estabelecendo que os espaços de decisões são coletivos, firmados no diálogo, como descreve em seu estatuto (2006, p. 06) no artigo 1º, parágrafo único, afirmando consistir em princípios e finalidades de natureza:

[...] da gestão democrática e descentralizada; b) da legalidade, da moralidade, da impessoalidade, da eficiência e eficácia, da publicidade de seus atos; c) da ética, como norteadora de toda a prática institucional, em todas as suas relações internas e com a sociedade; d) da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e) da liberdade de expressão do pensamento, de criação, de difusão e socialização do saber; f) da universalidade do conhecimento e do fomento à interdisciplinaridade; g) do desenvolvimento científico, político, cultural, artístico e socioeconômico do Estado de Alagoas; h) da regular prestação de contas; i) da articulação sistemática com as diversas instituições e organizações da sociedade. (grifo nosso)

Vale ressaltar que o CONSUNI sendo um espaço de deliberações com representação dos segmentos docente, discente e técnico garante a participação de quem compõe a universidade, mas não de forma equilibrada, como descreve o estatuto em seu art. 8º:

O Conselho Universitário, órgão de deliberação superior da UFAL, compõe-se de 70% (setenta por cento) de representantes do corpo docente, 15% (quinze por cento) de representantes do corpo discente e 15% (quinze por cento) de representantes do corpo técnico-administrativo da Universidade.

Neste sentido, a gestão participativa garante que todos, mesmo que em diferentes proporções, tenham um espaço de debate e os estudantes que estão presentes enquanto representações possam dar voz e voto ao segmento estudantil, trazendo em seu posicionamento visões e propostas que sua categoria venha a defender.

Ao mesmo tempo em que a participação neste espaço democratiza o ambiente, os estudantes ainda encontram muitos desafios. O autoritarismo ainda está presente em diversas falas docentes que compõem este espaço, as dificuldades sobre conteúdos abordados, a falta de conscientização dos professores em compreender que estar ocupando uma cadeira no CONSUNI permite que os estudantes se ausente das aulas para exercer sua função representativa, além do tempo de estudo sobre as pautas ser limitado devido à proximidade entre a data de convocação da plenária e sua realização.

Uma importante proposta lançada inicialmente em 2013 e posta para aprovação em abril de 2014, possibilitou a ampliação da participação da comunidade universitária, com

vistas à tomarem conhecimento do que vem sendo discutido, ainda que não tenham poder de voto, foi a transmissão via *web* das sessões do CONSUNI-UFAL, que no documento disponibilizado na plataforma SCRIBD, descreve essa proposta e apresenta como algumas de suas justificativas (UFAL, 2014):

a) ampliar a transparência sobre os assuntos discutidos e as deliberações tomadas no CONSUNI, tendo como base a Lei de Acesso à Informação– Lei n.º 12.527/2011; b) aprofundar a prática da Gestão Democrática, modelo de gestão adotado pela UFAL conforme art. 1º do seu Estatuto; c) ampliar a democratização da informação, facilitando o acesso para todos os membros da UFAL e membros da sociedade às discussões e deliberações do CONSUNI.

Demonstrando para a comunidade acadêmica e para a sociedade como um todo, o compromisso dos conselheiros, em todos os segmentos, com a transparência e democratização da informação, além de uma maior aproximação entre representantes e representados. Um avanço considerável, porém um tanto atrasado em relação a outras universidades do país, como a Universidade Nacional de Brasília, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Santa Catarina, dentre outras que já adotavam esse modelo de publicização e acesso à informação.

Destacando a relevância de tais avanços, reforça-se a compreensão de que o Conselho Universitário deve viabilizar cada vez mais uma gestão compartilhada e problematizadora, possibilitando ao estudante que atue de forma crítica, capaz de perceber, problematizar e refletir sobre suas ações e as ações de todos, assim se enxergando parte da UFAL, mas também se percebendo como parte da sociedade e entendendo-se como responsável pelas mudanças e decisões que nela ocorre, indo ao encontro da concepção freireana, pois segundo Freire (2011, p. 41) a educação problematizadora permite que “[...] os homens vão se percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”.

Os estudantes participantes do CONSUNI possibilitam a democratização do espaço no que se refere ao diálogo coletivo, sendo pertinente sua participação, porém precisamos perceber que no conselho universitário da UFAL, no que tange à proporcionalidade da representação, não temos um espaço verdadeiramente democratizante

e equânime como defende o estatuto da própria universidade uma vez que os estudantes são a minoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação do movimento estudantil dentro do Conselho Universitário da UFAL demonstra que este ambiente busca concretizar um contexto democrático como se encontra preconizado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96 tendo em seu formato a ação estudantil enquanto segmento com voz e voto na universidade.

Refletir sobre gestão democrática, nos leva a perceber que ainda não conseguimos de fato efetivá-la em sua integralidade, reforçando o entendimento de que a participação deve ser equânime, que a descentralização deve ser para todos em um único formato, e que somente através do diálogo, na busca pela melhor decisão em coletivo, é que de fato teremos uma gestão democrática.

A participação estudantil nesses espaços deliberativos já se configura enquanto um grande salto histórico, pois através da constante luta pelos mecanismos de participação, será possível ampliar o sentido de democracia, e assim de gestão democrática, pois a participação implica também na ação e transformação da realidade ao nosso redor, como afirma Freire (2002, p. 85-86),

[...] O meu (nosso) papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

Muito ainda precisa ser feito para chegar a um modelo de gestão democrática que de fato contemple ao que o conceito define, porém, pode-se compreender que importantes avanços já foram conquistados e que o movimento estudantil tem sido, inegavelmente, um dos principais responsáveis pelas mudanças ocorridas num cenário historicamente autoritário, de base coronelista e centralizadora como o do estado de Alagoas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**. Portal do Ministério da Educação. Publicado em 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> > Acesso em 02 de agosto de 2018.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 496 p, 2016 Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf > Acesso em 01 de agosto de 2018.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Portal do Ministério da Educação. Publicado em 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf > Acesso em 01 de agosto de 2018.

BRASIL, **Estatuto da Universidade Federal de Alagoas**. Maceió/AL. 2006. Disponível em: <<https://contas.tcu.gov.br/etcu/ObterDocumentoSisdoc?seAbrirDocNoBrowser=true&codArqCatalogado=7804518> > Acesso em 01 de agosto de 2018.

CRUZ, José Vieira da. **Da autonomia à resistência democrática: movimento estudantil, ensino superior e a sociedade em Sergipe, 1950-1985**. Maceió: Edufal, 2017.

Documento - Transmissão das sessões do CONSUNI. Plataforma SCRIBD, abril de 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/216632793/Documento-Transmissao-das-sesoes-do-Consuni>. Acesso em: 12/08/2018.

FRAGA, Manuel Dias. SIANO, Lúcia Maria França. **A idéia de universidade na reforma universitária de 1968**. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/8945/7850>> Acesso em: 30 de julho de 2018.

FERRARO, Karina Perin; DAL RI, Neusa Maria. **Movimento estudantil e a democratização da universidade**. Disponível em <http://www.marilia.unesp.br/Home?Eventos/2014/viseminariointernacionalteoriapoliticado-socialismo/movimento_karinha.pdf > Acesso em: 24 de julho de 2018.

FONSECA, Mônica Padilha. **O Movimento Estudantil como espaço dialógico de formação**. Brasília: Instituto Paulo Freire, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11a Edição, São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIRALDELLI, Taís Renata Maziero e KIRA, Luci Frare. **Reforma Universitária de 1968 e as contribuições de Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro e Vieira Pinto: considerações sobre o pensamento.** Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19056_11074.pdf > Acesso em: 30 de julho de 2018.

MARTINS, Fernanda de Souza e RUIZ, Maria José Ferreira. **O movimento estudantil e a democratização da educação.** Disponível em: < <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/PERSPECTIVAS%20FILOSOFICAS/O%20MOVIMENTO%20ESTUDANTIL%20E%20A%20DEMOCRATIZACAO%20DA%20EDUCACAO.pdf> > Acesso em 30 de julho de 2018.

PEREIRA, Noádia Munhoz e SILVA, Marcelo Soares Pereira da. **Gestão Democrática na Educação Superior e as tendências de gestão presentes no Conselho Universitário.** 2007. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/358.pdf > Acesso em: 31 de julho de 2018.

VERÇOSA, Élcio de Gusmão. **Cultura e Educação nas Alagoas: história, histórias.** 3. ed. Maceió: AL Educação, 2001.

AS BASES FREIREANAS DA EDUCOMUNICAÇÃO PRESENTES NO PROGRAMA CONEXÕES PERIFÉRICAS

Isabel Mayara Gomes Fernandes Brasil¹

Maria Eleni Henrique da Silva²

RESUMO

Uma análise da prática educomunicativa do Programa Conexões Periféricas da Rede Cuca/ Prefeitura de Fortaleza, concebida a partir do pensamento de Paulo Freire. O artigo expõe o pensamento freireano sobre educação e comunicação, sustentados pela ação dialógica e assinala as contribuições, que serviram de inspiração, para a formação do saber educomunicativo. A vivência das juventudes do Conexões Periféricas reconhece pressupostos freireanos em sua prática, como: co-laboração, tema-gerador/ pergunta, tolerância e a versão da educação como um ato político.

Palavras-chave: Paulo Freire; Educomunicação; Conexões Periféricas

Introdução

O campo da Educomunicação veio encontrar nas bases freireanas, fundamentação para sua existência, sobretudo no que tange a teoria da dialogicidade de Paulo Freire, que transita entre as propostas de formação humana e pedagógica. Os pressupostos dialógicos estão presentes tanto na dimensão das relações humanas, como na dimensão dos processos educativos. Nesse sentido, é entendido que comunicação dialógica é um elemento intrínseco as duas dimensões (formação humana e pedagógica).

Embora não se tenha encontrado indícios na literatura freireana, que faça referência direta ao campo do saber educomunicativo, até porque sua concepção veio após os escritos de Paulo Freire.

Contudo, é possível entrelaçar várias categorias e concepções de Paulo Freire, com a ação educomunicativa. Esse artigo se propõe a relacioná-los à experiência

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Bolsista FUNCAP. Contato: isabelmayaragf@gmail.com

² Professora da Universidade Federal do Ceará, do Instituto de Educação Física e Esportes. Doutora em Educação, Universidade Federal da Paraíba. Contato: melenih@hotmail.com (Orientadora)

formativa das juventudes do Programa Conexões Periféricas. Uma forma de justificar na prática, o pressuposto orientador, citado acima: a Educomunicação tem referências epistemológica as ideias de Paulo Freire.

O Programa Conexões Periféricas é realizado por jovens alunos da Rede Cuca³, desenvolvido pela Prefeitura de Fortaleza e pela TV Ceará - TVC. Os jovens comunicadores discutem questões relacionadas as juventudes de um modo geral, principalmente as questões do âmbito da periferia: social, acessibilidade, mobilidade, cultural, gênero, empreendedorismo entre outros assuntos.

Durante a formação em audiovisual até a concepção do produto final, o programa transmitido pela TVC, tem a intenção de oferecer um espaço de vez e voz aos jovens da periferia de Fortaleza e do Brasil, conforme anunciado pelos jovens apresentadores, na abertura do programa⁴ número um, da primeira temporada, realizada em 2015.

Muitos temas são instigantes ao utilizar os pressupostos de Paulo Freire: a relação oprimido e opressor e seus desdobramentos, o Ser Mais, Pedagogia Libertadora, “Ninguém liberta ninguém, ninguém liberta-se sozinho, os homens se libertam em comunhão”, a concepção bancária da educação e o obscurecimento do currículo, a relação educador e educando na perspectiva libertadora, “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” e tantas outras temáticas.

Diante da complexidade de sua obra, inúmeras categorias temáticas são trazidas por Paulo Freire, e apesar de destacarmos algumas categorias, a fim de relacionar com a problemática desse estudo, é entendido que elas estão interligadas e integradas num universo dialógico. Vários **aspectos** podem ser claramente relacionados com a iniciativa Educomunicativa, entre elas: **comunicação, diálogo, co-laboração, tema-gerador/ pergunta, tolerância e politicidade da educação, co-laboração.**

É visto a relevância deste autor, como um dos mais importantes educadores e filósofos, a pensar e dialogar, sobre a relação entre a comunicação e educação. Aqui, a

³ A Rede Cuca é uma rede de proteção social e oportunidades formada por três (Cucas Barra, Mondubim e Jangurussu) Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (Cucas), mantidos pela Prefeitura de Fortaleza Atendem, prioritariamente, jovens de 15 a 29 anos, oferecendo cursos, práticas esportivas, difusão cultural, formações e produções na área de comunicação e atividades que fortalecem o protagonismo juvenil e realizam a promoção e garantia de direitos humanos. Retirado do link: <https://juventude.fortaleza.ce.gov.br/rede-cuca>

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLPwF7f1qTgyP0g7wF8YMmQ7IX46pn7asN>

proposta é aproximá-lo ainda mais, situando-o no terreno da inter-relação entre as áreas da Educação e da Comunicação, que resultaram na Educomunicação.

No intuito de atender aos objetivos deste estudo e feito a opção pela pesquisa bibliográfica, com a análise de documentos, bem como a realização de entrevista. A perspectiva bibliográfica, para analisa alguns pontos em comum entre o pensamento do educador Paulo Freire e o campo da Educomunicação; documental (arquivos dos programas, disponibilizados no *youtube* e documentos do projeto). Um trabalho, que também teve a contribuição, por meio de entrevistas semi-estruturada, com o coordenador geral do Programa e Diretor de Comunicação, Rogério Maia.

Referencial

Não se pode falar de diálogo, sem falar em comunicação, sem falar em comunhão, em transformação, em educação. Assim, se constitui o encadeamento de ideias dentro da lógica freireana. É compreendido que não dá para ler Paulo Freire separando as categorias temáticas em caixas conceituais. Em Freire, tudo está integrado, conectado. Um pensamento leva a outro, que nos leva um vasto terreno de interpretações, mas todas elas fundamentadas na perspectiva do humano como um ser inconcluso, em processo de mudança constante, integrado e mediatizado pelo mundo. E a matriz inspiradora, que se estende por toda sua obra, é baseada no ideal político de transformação da sociedade, na direção para que essa mudança seja uma realidade.

Seguindo essa lógica, na qual parte a compreensão de que todos elementos da obra de Freire estão “juntos e misturados”, direcionados a concretização de um sonho revolucionário de transformação social. Entretanto, mesmo tendo aceito esta concepção integradora, este estudo tenta limitar-se a duas temáticas de Paulo Freire, que considera como centrais: comunicação e educação. Para então, elencar sub-temáticas (categorias), que se relacionam com a proposta educacional, do Programa Conexões Periféricas: diálogo, co-laboração, tolerância e politicidade da educação.

Com meia hora de duração, o programa apresenta as culturas juvenis das periferias de Fortaleza. Os jovens participam de atividades de formação e produção em audiovisual, transmitidos nas tardes de sábados na TVC. Os jovens são selecionados via edital público, que contém apenas uma restrição: ter entre 18 e 29 anos. Iniciada em março de 2017, a terceira temporada do programa teve um aumento de ofertas de vagas: 60 jovens, sendo 20 por Cuca. A intenção é de aumentar para 120 jovens, nas próximas temporadas, conforme informações do Diretor de Comunicação, Rogério Maia.

O Instituto de Cultura, Arte, Ciência e Esportes, doravante denominado Instituto CUCA, atualmente conhecido por Rede Cuca, são centros urbanos, formados por três equipamentos, mantidos pela Prefeitura de Fortaleza: os Cuca do Jangurussu, Mondubim e Barra do Ceará. Juntos formam a maior rede de proteção social e de oportunidades para a juventude do Ceará. A localização dos centros baseia-se nos pontos de vulnerabilidade social e econômica, a fim de colaborar para a transformação da realidade local, através do trabalho em prol da não violação dos direitos humanos, fomento às produções locais artísticas e culturais e do acesso as oportunidades de formações. O Conexões Periféricas é uma oportunidade de formação técnica, cidadã e humana.

A partir do próximo tópico é apresentado a integração entre as categorias do Programa Conexões Periféricas com as seguintes macro propostas de Paulo Freire: Educação, Comunicação e Diálogo. No desenvolvimento, outras propostas, que procedente destas, também são relacionadas com o programa em destaque: Co-laboração, Tolerância, Tema gerador/Pergunta e Policiticidade da Educação.

Educação, Comunicação e Diálogo

Um dos indícios da integração das categorias comunicação e diálogo, pode ser vista no trecho “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1979, p. 69).

Na ocasião do V Colóquio Internacional Paulo Freire, Accioly (2005) registra que “A comunicação e a educação nasceram e cresceram juntas, tornando-se dependentes uma da outra para que pudessem ocorrer” (p.3).

O novo campo, a Educomunicação, agrega experiências e elementos da inter-relação entre a comunicação e a educação. Torna-se um espaço de intervenção social e interdisciplinar, concentrado na criação e no fortalecimento de ecossistemas comunicativos⁵. Soares (1999, p.9) diz que a Educomunicação é toda ação comunicativa num espaço educativo.

Soares (2006) assinala que é uma nova proposta de pensamento que oferece participação, autonomia e criticidade aos envolvidos. Um campo feito da interseção de dois conjuntos de saberes, que sempre foram próximos. O autor prefere se referir ao termo

⁵ Termo citado pelo filósofo espanhol Jesús Martín-Barbero, que fundamentou essa inter-relação comunicação e educação.

campo, e não ciência, por acreditar que a concepção de campo seja um espaço amplo sem intervenções antigas que impeçam novos avanços.

Trata-se, então, de um espaço no qual transversa saberes historicamente constituídos. Como um tabuleiro no qual se lançam pedras para, com elas, construir grandes lances – assim se apresenta esse *novo* campo. Não importa a origem das peças, assim como não se privilegia quem possa colocá-las ali. Seja qual for o tipo ou a forma de conhecimento, o campo não somente tem condições de recebê-lo, mas, sobretudo, de promover o diálogo com ele e dele com os outros. [SOARES, 2006, p.3]

Paulo Freire em vários momentos de seus escritos, indica que a matriz dialógica da educação libertadora remete a coerência de que comunicação e educação só existem através do diálogo. “O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo” (FREIRE, 1979, p. 67). Nunes *et al* (2016) assinalam que a noção de comunicação, dentro da perspectiva da pedagogia libertadora é presente em *Extensão ou Comunicação* (1979), conforme expresso na citação anterior.

A proposta da comunicação dialógica de Paulo Freire é lembrada por esses autores, quando o educador se reporta ao respeito pelo outro, a negação do ajustamento ou acomodação, valorização da integração, do homem como sujeito de suas ações e não como objeto. Accioly (2005) também sintetiza o conceito de comunicação dialógica, sob a ótica freireana:

O modelo dialógico de Paulo Freire baseia-se no respeito pelo outro, não visa acomodação ou ajustamento, mas enfatiza a integração que torna o homem sujeito de suas ações e o afasta da condição de objeto, de dominado, sem vez e sem voz. (ACCIOLY, 2005, p.3)

A proposta dialógica presente tanto na educação, quanto na comunicação, às vistas de Paulo Freire é uma relação, acima de tudo, de AMOR. Um amor visto pelas lentes da solidariedade, da humildade, da fé, da confiança e da esperança. Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. (FREIRE, 1987, p.5).

O amor que é base de muitas coisas, inclusive do diálogo. É preciso notar a força do diálogo, o diálogo como um ato de amor. Como diz Freire em *Pedagogia do Oprimido*, ao relatar os fundamentos do diálogo: o diálogo é um ato de amor, amor ao mundo e aos

homens, ele é o fundamento do diálogo, que gera um ato de coragem, nunca de medo. Um amor que é sinônimo de compromisso com os outros e consigo. É o comprometer-se com a causa de sua libertação. Um compromisso, por ser amoroso é dialógico. Um amor que é o único caminho que leva ao diálogo, que leva criticidade, a conscientização e a transformação.

Para Freire (1987) o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, feito nas bases da esperança, pois os sujeitos precisam esperar algo do seu quefazer, para tanto é necessário o pensamento crítico, por parte dos sujeitos, para que eles, entendam que não há dicotomia entre mundo-homem, e sim uma relação solidária entre ambos.

Segundo Freire (1987), além do amor é preciso humildade, não há cabimento para a arrogância, para a autossuficiência, que são incompatíveis com o diálogo. De mãos dadas com o amor e a humildade, a CONFIANÇA, que fazem os sujeitos dialógicos companheiros na pronuncia do mundo. Freire (1987) diz, se falhar a confiança, falhou amor, humildade, fé e a esperança.

Após essas rápidas considerações sobre a aproximação entre a comunicação e a educação, a partir da ótica freireana, este estudo aponta que o diálogo entre essas duas áreas do saber, gerou uma terceira visão, uma prática alternativa com proposta própria. Um campo de relação de e entre saberes, um espaço de transdiscursividade, multidisciplinaridade e pluriculturalidade, sobretudo autônomo. O Programa Conexões Periféricas que tem como fio condutor de sua formação, a Educomunicação, é analisado por meio de determinadas categorias conceituais do pensamento freireano.

Desenvolvimento

Co-laboração, Tema gerador/Pergunta, Tolerância,e Policiticidade da Educação

A partir das concepções gerais sobre as categorias centrais “Educação”, “Comunicação” e “Dialogicidade” de Paulo Freire, este estudo destaca em tópicos, outras sub-categorias temáticas freireanas, para relacioná-las com aspectos da prática educacional do Programa Conexões Periféricas: Co-laboração, Tema gerador/Pergunta, Tolerância,e Policiticidade da Educação.

Co-laboração

O conceito de comunicação como diálogo, segundo Freire, traz à tona a ideia de co-participação dos sujeitos no ato do pensar. Para Freire (1987) a co-laboração é uma das características que delineiam o perfil da teoria da ação dialógica, portanto os sujeitos

se encontram para a transformação do mundo em co-laboração. Não há espaço para relação de dominação e sim, para um encontro para pronúncia do mundo, onde os sujeitos visam a transformação. Nesse sentido, Freire (1987) salienta:

O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. (FREIRE, 1987, p. 96).

Dentro da lógica de enxergar a si e o outro, em comunhão, como agente da mudança, Freire reconhece o papel da liderança revolucionária e alerta que sua relação para com as massas se dá pelo princípio da CO-LABORAÇÃO. Um esforço diretivo, que norteie os envolvidos rumo a libertação, sem manipulação, conquistas e adesões. A co-laboração não nega o papel do líder, desde que ela seja revolucionária. Freire reconhece que ela é necessária em todos os níveis de função e responsabilidade e só é possível realizar-se na comunicação. “O diálogo que é sempre comunicação, funda a co-laboração” (p. 96).

Trazendo esse aspecto freireano para a vivência do Conexões Periféricas, pode-se dizer que o programa por ser uma prática educacional, que por sua vez tem bases freireanas, exerce o fazer em co-laboração. O programa conta com uma carga-horária de 9 horas por semana, totalizando em 216 horas, ao final da temporada. Tempo destinado para realização das atividades de formação, produção, prática e vivências. Tais atividades são divididas em três ciclos: o primeiro, Ciclo de Estímulos, compreende os encontros teóricos para realização de reflexões sobre os meios de comunicação no Brasil, o processo de produção e difusão das informações, as experiências de comunicação popular (televisão comunitária), a relação entre sociedade, cultura e comunicação, dentre outras temáticas afins.

O segundo, Ciclo de Produção segue uma sistemática técnica de produção dos programas. Permite que cada Cuca produza um programa, desde o roteiro, elaboração de pauta, gravação e edição do material produzido. Maia (2017) detalha que os jovens passam por uma reunião de pauta, por programa, onde escolhem e elaboram pautas e roteiros. O Ciclo de Vivências é a terceira e última fase. É a própria condução do programa desde a produção, reportagem, apresentação e edição e a aproximação dos

jovens às experiências práticas na TV Ceará. O objetivo é que os jovens acompanhem as atividades de produção de um telejornal ou programa de entretenimento da emissora.

Durante a formação em audiovisual, os jovens realizam rodízio de funções, o que permite uma ampliação do conhecimento e da prática, autonomia no fazer, sobretudo remete o espírito colaborativo, onde todos compartilham experiências e aprendizados, construindo um produto: o programa de Tv. “Liderados” por um comunicador popular, gestores, técnicos e outros agentes da Rede Cuca, que tem o objetivo de implementar a formação, onde os jovens conduzem todo o processo, dirigidos por seus professores. A co-laboração também está presente no ato de perguntar. Para Freire é a pergunta que abre portas para o verdadeiro diálogo, que fundamenta as temáticas geradoras de um diálogo, de um encontro, de formações.

Tema Gerador/ Pergunta

Freire (1985) também nos traz o quanto de amor e suas virtudes, pode-se descobrir no ato de perguntar. É na indagação que processa o pensamento ativo, criativo e crítico. Freire, a partir de uma matriz dialógica, defende uma aprendizagem mediada por perguntas, onde se investigam problemas, na busca por soluções. Para ele todo conhecimento começa na PERGUNTA.

É a curiosidade que melhora nossa capacidade de pensar, imaginar e criar. Freire nos faz refletir sobre a sociedade das respostas/opiniões. É válido a opinião, mas ela por si só, sem passar pelo crivo da criticidade, não convém. Porque não paramos de dá respostas para tudo e damos mais importância às perguntas? É nelas onde mora a curiosidade, o impulso para o desejo de conhecer e aprender.

Freire (1985) discorre sobre a valorização da pergunta e, diz que são elas, que nos abrem os olhos para novas dimensões e nos lançam o convite para o diálogo. A verdade se encontra no diálogo, é uma busca, não um resultado, ela está em parte, em você, em parte, no outro. Faz a reflexão sobre a necessidade de se aprender a começar a perguntar, pois o ensino hoje é resposta e não pergunta. A educação libertadora vem como um ponto de partida para esse exercício de aprender a perguntar.

Partindo da importância da pergunta para qualquer processo formativo, este estudo relaciona com a proposta dos temas geradores, que partem das perguntas aos educandos sobre o que se pode dialogar. Para a Freire (1987) o conteúdo da educação libertadora, deve partir da situação presente, existencial e concreta e deve refletir as

aspirações do povo, contendo seus anseios, dúvidas, esperanças e temores. Há de haver essa sintonização com o que o homem fala.

A preparação do conteúdo, a partir dos temas geradores um movimento é um movimento de busca que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. Uma busca pelo universo temático do povo e de seus temas geradores. Então o diálogo, inicia-se pela pergunta: o que se pretende dialogar?

O Conexões Periféricas reconhecendo a pluralidade das juventudes participantes, além de possibilitar o rodízio de funções ao longo do processo, também permite a liberdade de escolha das temáticas a serem abordadas no programa. Tratam de assuntos que circundam as diversas realidades dos jovens, tais como: temáticas propostas e debatidas entre eles, assim como a co-gestão de todo o processo.

Tolerância

O Programa Conexões Periféricas é um exercício de políticas públicas e se apresenta como uma iniciativa que oferece aos jovens muito mais que formação audiovisual. “Os jovens aprendem mais do que apertar um botão da câmera, é um processo de construção, conhecimento e respeito à diversidade” (MAIA, 2017).

Maia (2017) explica que a produção de conteúdo, formação em audiovisual, preparação para um possível mercado de trabalho, aprendizagem sobre comunicação popular e democrática são objetivos da realização do Conexões Periféricas, pela Rede Cuca. Contudo a proposta de respeito à diversidade está implícita ao longo de todo o processo.

Direitos Humanos e Comunicação integram um conjunto de diretrizes institucionais da Rede CUCA, que compreende uma rede de proteção social e oportunidades, voltados para a promoção de políticas públicas destinadas, especialmente, aos jovens. Jares (2002) concorda que os direitos humanos é um marco regulador da convivência, pois todo convívio é regido por normas e valores e ele assegura que a Declaração Universal dos Direitos Humanos é o maior código regulador da convivência democrática. Ao falar sobre a Pedagogia da Convivência, Jares (2008) aponta como um dos marcos que incidem na convivência é a aceitação da diversidade. Segundo ele, a convivência é o aprendizado da conjugação da relação entre igualdade e diferença.

Quanto à convivência vista como uma aceitação da diversidade, Freire (2004) traz a tolerância como a base para agir com o diferente. Freire parte do diálogo amoroso, corajoso e humilde, baseado no respeito ao diferente. Um diálogo, onde o sentido de

tolerância afasta-se da postura condescendente ou indulgente de A para com B, longe da compreensão alienada de favor do tolerante com o tolerado, como se o tolerante fosse feito de uma benevolência que lhe dava superioridade para tolerar o tolerado, inferior, digno de ser perdoado e de ser grato para com o tolerante. Não. Não é desta convivência com o diferente que Freire acredita.

A TOLERÂNCIA é a qualidade de conviver com o diferente, porém livre da postura condescendente, da ideia de favor a outro, da inferioridade. Para Freire (2004), a tolerância é uma virtude da convivência humana. “Mas ainda, na tolerância verdadeira não há propriamente o ou a que tolera e o ou a que é tolerado (a). Ambos se toleram” (p. 24). A tolerância virtuosa não exige concordância com aquilo ou com quem tolero, apenas demanda o respeito pelo diferente, que não o negue por ser diferente, onde, na sua experiência, aprendamos com o diferente. Essa virtude é uma instância do homem, a ser criada e cultivada por nós. A ausência dela é distorção viciosa.

Durante a execução do Programa, em todas suas fases a proposta do ser tolerante é vital para a sobrevivência do projeto. Sem ela, não é possível reconhecer a pluralidade que existe em cada sujeito. Não é possível sair da acomodação e experimentar outras funções, onde o jovem tem de confiar e de acreditar no potencial e no esforço do próximo que assumirá a função vaga. Não seria possível entrar num consentimento a respeito das pautas a serem trabalhadas pelo Programa. Não seria possível o básico, o respeito ao próximo. A tolerância é uma virtude promotora da educação como um ato político. Sem ela é impossível exercer política tendo como meio a educação.

Educação e Educomunicação: ato político

Outro posicionamento inerente à produção e à trajetória de Paulo Freire é a visão da educação como um ato político. Em *Medo e Ousadia*, Freire ressalta a grande descoberta: “a educação é política! Depois de descobrir que também é um político, o professor tem de se perguntar: ‘Que tipo de política estou fazendo em classe? [...] Essa ‘coisa’ é o projeto político, o perfil político da sociedade, o ‘sonho’ político” (p. 60), ou seja, educar é manter ou rebelar o status quo.

Para Freire (1986) esse é o grande desafio do professor libertador, o de conciliar a prática do ensino com a opção política. Ainda sobre a politicidade Freire incorpora essa dimensão política da educação em seus textos e ações. “Agora, (1986) eu digo que, para mim, a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de

ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem educabilidade” (p.60).

Como Paulo Freire foi uma das inspirações da Educomunicação, base da formação do Conexões Periféricas, a dimensão política da educação jamais poderia ser esquecida dentro da proposta desse artigo. A fala de Soares (2006) é pertinente ao perceber que a Educomunicação tem como a ‘ação’ seu elemento inaugural. Além disso, reconhece como um campo de ação política, no meio dessa inter-relação entre comunicação e educação, há um lugar de encontro, que debate sobre o prisma da “diversidade de posturas, das diferenças e semelhanças, das aproximações e distanciamentos” (p.4). Em decorrência disso, Soares (2006) aponta a transdiscursividade, a multidisciplinaridade e a pluriculturalidade como aspectos que compreendem a dimensão política da Educomunicação.

Mas não só. É um espaço político entendido também como campo de ação prática. [...] A ação que se desenvolve nesse campo de *multirrelação* é política porque, essencialmente, ela se dá num espaço de realizações. Isto é: de atualização ou concretização de projetos que nascem dos sonhos e/ou necessidades dos grupos sociais em processo de formação e organização. (SOARES, 2006, p.4)

Tendo em vista a relevância da carga política na prática educacional, é ressaltado a responsabilidade da carga política do Conexões Periféricas. Ao oferecer vez e voz aos jovens, trazendo suas visões de mundo, seus anseios, suas esperanças e desejos, suas linguagens, suas formas de fazer acontecer, o programa possibilita aos jovens uma alternativa de protestarem o status quo. Pensar, criar e divulgar ações dos jovens das periferias de Fortaleza, por meio de um programa de políticas públicas, configura-se como um ato político, que questiona, denuncia, desvela o que se quer esconder, põe em vista a participação dos jovens para com a política e diversas realidades sócio-culturais, expressos em reportagens de um programa de Tv, divulgado na internet e em canal aberto, oficial do Governo do Estado do Ceará- TVC.

Conclusão

O programa Conexões Periféricas, como uma prática formativa em audiovisual, de base educacional é um exemplo de que os pressupostos freireanos são atuais e benéficos para a formação pedagógica e humana. Conforme pontuado, o programa é

exemplo do exercício do diálogo, amor, confiança, fé, humildade, esperança, colaboração e tolerância. É um espaço onde a dimensão política da educação é latente, desde a escolha das pautas até a transmissão na Tv, possibilitando aos jovens uma expressão da cidadania (participação), segundo os ensinamentos do mestre da educação, Paulo Freire.

Freire (2004) defende o uso dos recursos audiovisuais na pedagogia aliada a leitura crítica da realidade. A prática educativa progressista coerente para Freire é aquela que vincula os conteúdos ao contexto social e político, ou seja, auxilia desocultar a razão dos problemas sociais. Acreditando em uma pedagogia, que encara os meios não mais como meios de transmissão, Freire exemplifica o alcance do vídeo no processo de aprendizagem:

Mais do que entreter, o vídeo deve ser um objeto desafiador. A prática educativa como processo de conhecimento e não como processo de transmissão de conhecimento é uma coisa linda, porque enquanto o educador reconhece o objeto proposto, o educando reconhece o objeto no processo de conhecimento que o educando faz, quer dizer, no fundo é um ciclo de conhecer, que inclusive confirma o conhecimento. Esse processo é de uma indiscutível boniteza. (FREIRE, 2004, p. 175.).

É nesse sentimento otimista, de crer que a Educação está bem acompanhada ao lado da Comunicação, que finalizamos esta reflexão sobre as bases freireanas na Educomunicação.

Sabemos que podem ser feitas outras conexões entre a literatura freireana e a Educomunicação. O próprio programa analisado, também remete a outras análises que exigem mais tempo e espaço para discussão. Evidenciamos a base dialógica da educação e da comunicação, bem como os outros aspectos citados para registrar que a Educomunicação é um campo de AÇÃO, AMOR, DIÁLOGO, COLABORAÇÃO, TOLERÂNCIA E POLÍTICA.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Denise Cortez da Silva. Educação e Comunicação na perspectiva de Paulo Freire: a questão da mídia na prática docente. In: V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 2005, p.01-12.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. v.15 – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- PERUZZO, Cecília Krohling. **Ideias de Paulo Freire aplicadas à Comunicação popular e comunitária**. Revista Famecos-Mídia, Cultura e Tecnologia. Porto Alegre, v. 24, n.01, p. 01-16, jan./ fev./ mar./ abr. 2017
- SOARES, Donizete. **Educomunicação – O que é isto?** Gens, Instituto de Educação e Cultura, 2006. Disponível em:http://portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educomunicacao_o_que_e_isto.pdf. Acesso em: 05 março 2017.
- SOARES, Ismar de Oliveira; MACHADO, Elliany Salvierra. **Educomunicação: ou a emergência do campo de inter-relação**. In: INTERCOM, p. 01-09, Comunicação/Educação. 1999.
- JARES, Xesús R. **Educação para a Paz: sua teoria e sua prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JARES, Xesús R. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Editora Palas Athena, 2008.
- MAIA, Rogério. **Entrevista concedida** a autoria deste projeto de pesquisa. Fortaleza, 6 de janeiro e de fevereiro de 2017. [Rogério Maia, Coordenador de Comunicação da Rede Cuca e Gestor do Conexões Periféricas].
- NUNES *et al.* **Comunicação e Educação: Bases Epistemológicas Fundamentadas na Perspectiva Dialógica de Paulo Freire**. In: Intercom - XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, p. 1- 15, set., 2016.

EDUCAÇÃO POLITIZADA E O ENSINO CRÍTICO DE BIOLOGIA: UMA QUESTÃO SOCIOCIENTÍFICA SOBRE BIOLOGIA CELULAR E RESISTÊNCIA BACTERIANA

Emerson dos Santos de Carvalho¹

Ayane de Souza Paiva²

RESUMO

Abordamos neste trabalho aspectos teóricos que orientam uma educação, crítica e politizada tendo como base o referencial teórico freireano, a educação sobre as relações Ciências, Tecnologia, Sociedade e Ambiente e o uso de Questões Sociocientíficas (QSC). Apresentamos e discutimos meios de aplicação de uma intervenção didática baseada numa QSC para ensino crítico de biologia celular e resistência bacteriana.

Palavras-chave: Educação politizada; Ensino de crítico de biologia; Questão Sociocientífica.

Introdução

A reflexão acerca do ensino de biologia de uma forma crítica e politizada é de urgente e extrema importância, ainda hoje, em 2018, em sua maioria o ensino de biologia é tradicional e descontextualizado. Essa realidade é decorrente de uma proposta de educação centrada no professor, cuja função é vigiar, aconselhar, corrigir e ensinar a matéria através de aulas expositivas, ficando a cargo dos alunos prestar atenção e realizar exercícios repetitivos para memorizar e reproduzir a matéria dada. Em oposição a esta tendência, propor uma educação crítica e politizada visando a criticidade e autonomia da/o aluna/o é de suma importância.

¹ Técnico em Agroecologia – IFBaiano *campus* Valença; Acadêmico de Licenciatura em Ciências biológicas - Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: emerson2015carvalho@hotmail.com

² Licenciada em Biologia; Mestre em Educação- UFBA e Doutoranda em Ensino, Filosofia e História das Ciências– UEFS/UFBA. E-mail: ayane.paiva@hotmail.com (orientadora)

Paulo Freire adverte que educação verdadeira não é uma mera transmissão de conhecimento, mas uma possibilidade da/o educanda/o construir o seu próprio conhecimento baseado nas suas vivências, portanto, a educação deverá ser um processo que contribui para a sua formação e para sua responsabilidade social e política (FREIRE, 1981). Partindo dessa perspectiva, consideramos alguns pressupostos importantes ao trabalho docente: entender a educação como ato político; considerar o caráter emancipatório da educação, e buscar uma formação em que as/os discentes desenvolvam criticidade para a transformação de sua realidade. Sendo assim, a educação não é só o ato de ensinar, instruir ou treinar, é sobretudo formar a autonomia do sujeito, uma vez que, o educando não é o objetivo de ensino, mas sim sujeito do processo.

Nesse sentido, Freire enfatiza que a educação problematizadora “não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente” (FREIRE, 2005, p. 78). Mas, o que seria uma educação politizada e qual sua importância no processo de autonomia do sujeito? Na educação, que além de não ser neutra, é politizada, a crítica fundamentada e eticamente responsável alicerça a prática educativa, tendo como princípio a potencialização da emancipação social. É através de uma educação problematizadora que se age no sentido da transformação social. Uma educação crítica e democrática é chamada a agir no e com o contexto social em que há implicações, a envolver-se e a projetar-se. Freire ainda enfatiza que:

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não se esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade (FREIRE, 1992, p. 78).

Para Freire (1993) advoga que a/o educador/a deve assumir a politicidade da sua prática. Isto compromete-nos com uma leitura crítica do mundo, da escola e dos currículos em particular, em que as ideologias neoconservadoras e neoliberais tendem a distorcer a verdadeira práxis educativa. Nesse sentido, é responsabilidade docente criar estratégias “que favoreçam o aparecimento de um novo tipo de pessoa: solidárias, organizadas,

capazes de superar o individualismo, valor máximo da educação capitalista [...]” (GADOTTI, 1991, p. 121).

Nessa perspectiva, o sentido da educação em Freire decorre da incompletude dos seres humanos. Freire como filósofo da educação, considera que o ato de educar, no seu verdadeiro significado, é humanizar. Sendo assim, mudar é uma necessidade da natureza dos seres humanos, na busca de crescerem como pessoas. “Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1983, p. 79). Portanto:

[...] a educação jamais é uma dádiva, uma doação de uma pessoa que sabe àqueles que não sabem, mas algo que se apresenta como um desafio para educador e educando, um desafio que é a própria realidade composta de situações-problema, de inquietações, de angústias e de aspirações do grupo. Isto constitui a matéria-prima do processo educacional (OLIVEIRA, 1989, p. 31).

Uma possibilidade de superação da educação acrítica e sem explicitação de questões políticas para o ensino de ciências é a perspectiva educação sobre as relações Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). A educação CTSA, apesar de suas particulares e vertentes, tem, de modo geral, combatido problemas importantes da educação tradicional-tecnicista: o mito do cientificismo e a fragmentação do conhecimento científico, de modo que esta perspectiva educacional permite melhor compreensão dos papéis docentes e discentes, compreensão da ciência enquanto produção cultural, possibilitando, ainda, a integração explícita de aspectos éticos e políticos no ensino de ciências (CONRADO; NUNES-NETO, 2018).

Um modo de promover a educação CTSA, nas aulas de ciências, é a partir do uso de temas controversos, mais precisamente por meio de Questões Sociocientíficas (QSC) (CONRADO; NUNES-NETO, 2018; SANTOS; SILVA; SILVA, 2018). As QSC, enquanto ferramenta de ensino, são problemas ou situações controversas e complexas que permitem uma abordagem contextualizada de conteúdos interdisciplinares, sendo os conhecimentos científicos fundamentais para compreender e solucionar tais questões, bem como os conhecimentos em história e filosofia, especialmente em ética, para lidar com tais problemas (CONRADO; NUNES-NETO, 2018).

As QSC demandam posicionamento explícito das/os estudantes e envolvem dimensões sociais, ambientais, éticas e políticas, frequentemente podem ser transitórias, repercutem nas mídias, e visam promover argumentação e engajamento sociopolítico.

Nesse sentido, defendemos uma educação científica crítica que seja capaz de mobilizar nas/nos discentes a capacidade de pensar por si, podendo assim, haver uma participação social destas pessoas sobre questões práticas de suas realidades, a exemplo do uso indiscriminado de antibióticos, objeto deste trabalho. Solbes e Torres (2012) argumentam que o pensamento crítico é um conjunto de competências das pessoas para estruturar uma maneira própria de pensar que lhes permite distinguir a validade dos argumentos, tomar posições frente a situações sociais e ter um papel ativo nas decisões assumidas a partir de uma responsabilidade social. Nessa perspectiva, é importante considerar elementos controversos que permitam o desenvolvimento de habilidades argumentativas para o desenvolvimento do pensamento crítico, tornando as/os alunas/os capazes de serem questionadoras/es.

Visando contribuir para a educação científica crítica e politizada, com base nos referenciais supracitados, este trabalho apresenta e discute meios de aplicação de uma QSC sobre biologia celular e resistência bacteriana.

A intervenção didática: contexto para ensino crítico de biologia celular e resistência bacteriana

A ciência e a tecnologia se fazem presentes em todos os setores da vida contemporânea e estão causando profundas transformações econômicas, sociais e culturais. Neste cenário, os conceitos biológicos ocupam uma posição de destaque na história da ciência.

A célula representa a menor porção de matéria viva. São as unidades estruturais e funcionais dos organismos vivos. Todos os seres vivos são compostos desta unidade fundamental, desde as mais simples estruturas unicelulares, as bactérias e os protozoários, até os mais complexos, como o ser humano e as plantas. Portanto, ao ter o conhecimento sobre a composição, a organização e o comportamento celular poderemos compreender importantes funções que implicam na manutenção do equilíbrio físico-químico fundamental à preservação da vida. Nesse sentido, o ensino de biologia celular tem importância fundamental na compreensão desses fenômenos.

Algumas bactérias apresentam um perfil de sensibilidade previsível e constante, no entanto, outras são altamente suscetíveis ao desenvolvimento de resistência a diversos antimicrobianos. Atualmente, o uso adequado e criterioso de antimicrobianos é muito importante para prevenção da seleção de amostras bacterianas multirresistentes, sendo essa a principal motivação para elaboração deste trabalho.

A idealização deste trabalho se insere no contexto da disciplina Prática de Ensino em Diversidade Biológica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Feira de Santana. A escolha pela elaboração da intervenção didática baseada em QSC sobre o tema de células eucarióticas e procarióticas e a resistência bacteriana, se dá devido ao fato que na cidade de Santo Amaro – contexto em que seria aplicada a intervenção de ensino - há o uso frequente de antibióticos nem sempre orientados por profissionais.

A abordagem de QSC contribui para o letramento científico que é a compreensão de conceitos científicos como à capacidade de aplicar esses conceitos e pensar sob uma perspectiva científica, além de envolver, reconhecer e comunicar questões que podem ser investigadas cientificamente, e saber o que está envolvido nessas investigações, sendo um importante instrumento para a melhoria do processo de aprendizagem, da compreensão dos aspectos relacionados à natureza da ciência, questões éticas e sociais que implicam em habilidades de argumentação e ação política. Além disso, como defende Freire:

“[...] se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo *apenas* ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse se compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a vida, pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos “Jardins” de São Paulo. Se sou professor de biologia, obviamente, devo ensinar biologia, mas ao fazê-lo, não posso seccioná-la daquela trama (FREIRE, 1992, p. 78-79, grifo do autor).

Para estruturar a QSC para o ensino, temos nos apoiado na organização proposta por Conrado e Nunes-Neto (2018), em que três elementos são articulados: 1) caso ou história particular; 2) questões orientadoras das discussões em sala de aula; e 3) objetivos de aprendizagem, considerando as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal (CPA) dos conteúdos. A dimensão conceitual refere-se ao campo epistemológico e pode ser compreendida a partir de três categorias: fatos, conceitos e princípios; a dimensão procedimental refere-se à dimensão metodológica e pode ser compreendida por meio de

três categorias: técnicas, procedimentos e métodos; e, por fim, a dimensão atitudinal refere-se ao campo axiológico, principalmente ético-político, relacionada a três categorias: valores, normas e atitudes (ZABALA, 1998; CONRADO, NUNES-NETO, 2018). Abaixo apresentamos a proposta de intervenção didática baseada numa QSC em toda sua estrutura.

Caso da QSC

Santo de casa não faz milagre e o antibiótico, faz?

Um dia, Maria das Graças, dona de casa, idosa, moradora de uma comunidade rural, conhecida como Cantinho do descanso, acordou com uma dor de barriga intensa. Nessa comunidade não há nenhuma unidade de saúde, apenas a pequena farmácia de Sr. Pedro. Passou-se um dia e Dona Maria não tinha melhorado. Como ela já conhecia alguns remédios caseiros ensinados por sua mãe, tomou vários, mesmo assim não sentiu melhora. Sem saber mais o que fazer, ela foi procurar a sua vizinha, Dona Joana. Saiu e gritou da cancela da casa de Joana.

- Joana! Joana!

Dona Joana aparece na janela e responde:

- Já vou, mulher! O que foi?

Dona Maria então explica que desde ontem está com uma dor de barriga e pergunta:

- Tu conhece algum remédio para isso?

- Chá de erva-doce é bom, respondeu Joana.

- Já tomei! explica Dona Maria.

- Chá de erva-cidreira ou boldo, então! sugere Dona Joana.

- Também já tomei! respondeu Dona Maria.

- Vixe!!! Não lembro de mais nenhum! disse Dona Joana.

Então, Dona Maria indaga: E agora? O que eu faço? Já tomei isso tudo e não melhorou.

Joana lembra que tem um parente que trabalha na farmácia: Maria eu tenho um sobrinho que ajuda o Sr. Pedro e ele estuda essas coisas de farmácia, o nome dele é Marcos, converse com ele e diga que é minha amiga.

Maria vai até a farmácia e explica a situação a Marcos. Ele então conclui que trata-se de uma infecção bacteriana, mas não sabe qual. Mesmo sabendo que a liberação de antibiótico necessita de uma prescrição médica, ele vende, já que percebeu a situação difícil de Dona Maria.

Dona Maria começa a tomar o antibiótico e logo percebe uma melhora e então decide parar de tomar o remédio. Após um determinado período algumas bactérias sobrevivem, o que faz a infecção voltar e de forma agravada, precisando ser direcionada ao hospital mais próximo (cerca de 50km da comunidade Cantinho do descanso).

Lá ela é encaminhada até a emergência e o médico identifica, via exame, a bactéria patogênica e prescreve a antibioticoterapia, entretanto, o tratamento não faz efeito. Suspeita-se que pode ter havido alguma alteração na bactéria o que pode ter causado a resistência a antibioticoterapia.

Levando-se em consideração os aspectos apresentados na história e os avanços da medicina quanto ao tratamento de infecções por bactérias e suas implicações, quais medidas seu grupo propõe para agir diante de situações desse tipo?

Questões Orientadas

Nesta seção explicitamos as questões orientadoras da QSC, a fim de mobilizar determinados aspectos controversos e dilemáticos contidos no caso e para além dele. Essas questões objetivam a orientação do trabalho docente no que diz respeito às discussões promovidas durante a aula e na execução da intervenção. Estas podem ser utilizadas a partir de diversas estratégias de ensino, como debates orientados, avaliações escritas, atividades de argumentação, relatórios, etc. Ao lado de cada questão podem ser visualizados os objetivos de aprendizagem correspondentes, que são descritos em seguida.

1 - O uso contínuo de medicamentos contendo antimicrobianos poderá alterar o efeito dos mesmos contra as bactérias? Justifique. (A1, A4 C2, C3, P1)

2 - O que você acha da venda indiscriminada de antibióticos? (A1, A4, A6, C3, P1)

3 - Sabendo que há uma grande preocupação mundial com as infecções bacterianas, você acha que existe uma necessidade de serem realizados no Brasil estudos que tragam estimativas sobre vítimas por bactérias em território nacional? Por quê? (A1, A4, A6, C3, P1)

4 - Em algumas comunidades onde existe uma situação precária em relação a saúde (ausência de postos de saúde), você concorda com a venda do antibiótico sem prescrição? Justifique sua resposta. (A1, A4, A6, C3, P1)

5- Algumas bactérias provocam graves infecções que podem levar uma pessoa a morte. Sabendo disso, é importante prevenir-se. Existe prevenção de infecção por bactérias? Justifique. (A1, A4, C3, C5, P1)

6- Se você estiver com uma infecção bacteriana e algum amigo ou parente oferecer um antibiótico, qual atitude tomar? (A1, A4, A6, C3, P1)

7- O termo 'superbactérias' é atribuído às bactérias que desenvolvem resistência a, praticamente, todos os antibióticos. Vários fatores estão envolvidos para que haja a seleção desses organismos. O uso indiscriminado de antibióticos contribui para a seleção dessas superbactérias? Por quê? (A1, A4, C1, C3, P2)

8- Qual tipo de alteração na membrana da bactéria pode ter favorecido o desenvolvimento de resistência? (A1, A2, A3, A6, C1, C2, C3, C5, P1)

9- O que aconteceu com dona Maria que ela precisou ir ao médico com urgência? Como isso aconteceu e o que você faria de diferente? (C3, C4, C5, P1, A1, A4, A5, A6)

10- Como você explicaria para alguém os riscos da automedicação, como o uso de antibióticos, sem deixar de lado os conhecimentos científicos? (C3, C4, P1, A3, A4, A5, A6)

Conceituais (C):

C1 - Reconhecer e diferenciar as células procarióticas e eucarióticas;

C2 - Identificar as suas respectivas estruturas celulares, sua forma e função;

C3 - Conhecer o que é a resistência bacteriana;

C4 - Entender e tirar conclusão sobre o uso de antibióticos sem prescrição médica;

C5 - Compreender as estruturas celulares como constituinte fundamental para o estudo de todos os diferentes tecidos, órgãos, sistemas, do organismo como um todo;

Procedimentais (P):

P1 - Registrar os resultados que forem obtidos, por meio da escrita e elaboração de desenho;

P2 - Analisar reportagens sobre resistência bacteriana.

Atitudinais (A):

A1 - Trabalhar em grupo e tolerar diferentes pontos de vista;

A2 - Sensibilizar sobre ser consciente da visão evolutiva do surgimento das estruturas celulares;

A3 - Células e sua relação com resistência bacteriana;

A4 - Atentar-se ao risco uso indiscriminado de antibióticos;

A5 - Perceber a educação da comunidade no uso de antibióticos como importante;

A6 - Propor iniciativas de educação (sessões de esclarecimento; dinamização de fóruns de discussão).

Procedimentos da intervenção

Inicialmente poderá ser apresentada intervenção e a QSC para que seja aguçada a curiosidade sobre a temática e desperte nas/os discentes o pensamento crítico sobre a mesma. Após a leitura do caso da QSC que demandará um posicionamento explícito das/os estudantes, envolvendo as dimensões sociais, ambientais e éticas sobre o uso de antibiótico, poderão ser debatidas as questões, no qual, serão utilizadas durante todo o processo da intervenção, além de que, estas questões não conduzem a conclusões simples e envolvem uma dimensão moral e ética.

Em seguida, poderá ser realizada uma aula expositiva dialogada sobre conteúdos conceituais de citologia e resistência bacteriana, em que serão discutidos conceitos de célula eucariótica e procariótica com suas características e diferenças, de tal modo, podendo-se dar continuidade com a temática principal que é a resistência bacteriana e uso indiscriminado de antibióticos, salientado a diferença entre bactérias patológicas e benéficas.

Após a discussão dos principais conceitos, poderá ser proposta a formação de equipes, em que cada uma receberá uma reportagem diferente sobre resistência bacteriana para que seja feita a leitura pelos grupos e após essa leitura, cada equipe apresentará para o restante da turma o ponto de vista sobre a reportagem lida, fazendo com as/os alunas/os discutam e discorram criticamente sobre a temática presente no texto, além de fazer com elas/es pensem a respeito sobre a importância da compreensão sobre resistência bacteriana e o perigo do uso de antibióticos sem orientação médica, perspectivando uma educação politizada.

Ao final da intervenção, poderá ser feita a aula prática para produção das lâminas e observação das estruturas de células eucarióticas e procarióticas (bactérias) que poderão ser registradas em forma de desenho. Como prática alternativa sugerimos o uso de um antibiograma, que é um teste de sensibilidade a antimicrobianos. O antibiograma permite o esclarecimento objetivo do perfil de sensibilidade do patógeno e a utilização de drogas eficazes no tratamento. Uma das estratégias adotadas é o reconhecimento que alguns

agentes antimicrobianos podem ser agrupados em classes, baseando-se no seu espectro de atividade. Assim, um só representante de classe necessita ser testado, a não ser quando dentro de uma mesma classe de antimicrobianos não exista a possibilidade de equivalência.

Essa intervenção também visa o desenvolvimento de ação(ões) sociopolítica(s) pelas/os estudantes. Nesse sentido, podem ser elaboradas pelas/os discentes, com orientação docente, diferentes formas de ação sociopolítica sobre o uso indiscriminado de antibióticos e automedicação. Hodson argumenta que a probabilidade de as/os alunas/os se tornarem críticas/os e politizadas/os é aumentada substancialmente se encorajadas/os em ações no contexto escolar, oferecendo oportunidades para fazê-lo e dando exemplos de ações bem-sucedidas (HODSON, 2013). Para guiar a proposição, é importante que a/o docente exemplifique também meios de ações sociopolíticas no âmbito de controvérsias sociocientíficas: a) propor soluções inovadoras para problemas; b) participar em iniciativas de voluntariado, educar outros, a partir de cartazes, redes sociais, blogs, vídeos, sessões de esclarecimento, redes sociais; c) organizar grupos de pressão ou lóbis, via cartazes, petições, boicotes; e d) mudança do próprio comportamento (REIS, 2013).

Considerações finais

Este trabalho objetivou apresentar a importância de uma educação crítica e politizada no ensino de biologia celular e resistência bacteriana sob uma perspectiva freireana, fazendo uma crítica sobre o ensino descontextualizado e fragmentado de biologia que comumente é praticado. Diante disso, propomos uma intervenção com características políticas explícitas, que visa problematização e uma formação crítica para ação sociopolítica. Essa intervenção é baseada numa Questão Sociocientífica, ferramenta de ensino caracterizada por ter elementos controversos, polêmicos, dilemáticos, ético-políticos e mobilizar discussões sobre as relações Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. Em pesquisas futuras, desejamos aplicar a intervenção no contexto real de sala de aula, a fim de avaliar empiricamente sua relevância formativa.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALBERTS, B.; BRAY, D.; LEWIS, J.; RAFF, M.; ROBERTS, K.; WATSON, J. D. **Biologia molecular da célula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ALENCAR, C. Educar é humanizar. In. GENTILI, P. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 97-117.

AMORIM, A. C. O. **Ensino de Biologia e as Relações entre Ciência/Tecnologia/Sociedade: o que dizem os professores e o currículo do Ensino Médio?** Dissertação de Mestrado em Educação –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BAPTISTA, M. G. F. Mendes. Mecanismos de Resistência aos Antibióticos, 2013. Artigo de revisão: O uso de antibióticos e as resistências bacterianas: breves notas sobre a sua evolução. Disponível em: <http://www.elsevier.pt/pt/revistas/revista-portuguesa-saude-publica-323/pdf/S087090251500067X/S300/>

BAZZO, W. A. Ciência, Tecnologia e Sociedade e o contexto da educação tecnológica. OEI - Programación - CTS+I - Sala de lectura. 1998. Disponível em: <<http://www.oei.es/salactsi/bazzo03.htm>>.

BRANDÃO, C. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N. Questões Sociocientíficas e dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos no ensino de ciências. In: CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N. (Org.) **Questões Sociocientíficas: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 77-118.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

_____. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. Prefácio de Paulo Freire. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

HODSON, D. Don't be nervous, don't be flustered, don't be scared. Be prepared. **Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education**, v. 13, n. 4, p. 313-331, 2013. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14926156.2013.845327>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

OLIVEIRA, I. A. **Filosofia da Educação: reflexões e debates**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

JUNQUEIRA, L. C.; CARNEIRO, J. **Biologia celular e molecular**. 5 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

REIS, P. Da discussão à ação sociopolítica sobre controvérsias sócio-científicas: uma questão de cidadania. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**. v. 3, n. 1, p. 1-10, 2013.

ROBERTS, E. M. F.; HIB, J. **Bases da biologia celular e molecular**. Tradução por Célia Guadalupe Tardeli de Jesus Andrade; Sérgio Ferreira de Oliveira; Telma Maria Tenório Zorn. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

PERTICARRARI, A. TRIGO, F. R. BARBIERI, M. R. A contribuição de atividades em espaços não formais para a aprendizagem de botânica de alunos do Ensino Básico.

SANTOS, W. L. P. Educação científica humanística em uma perspectiva freireana: resgatando a função do ensino de CTS. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37426>>. Último acesso em: 29 jul. 2018.

SANTOS, W. L. P. dos. **O ensino de química para formar o cidadão: principais características e condições para a sua implantação na escola secundária brasileira**. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

SANTOS, L. P. dos W.; SILVA, K. M. A. e.; SILVA, S. M. B. da. Perspectivas e desafios de estudos de QSC na educação científica brasileira. In: CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N. (Org.) **Questões Sociocientíficas: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas**. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 427-452.

SOLBES, J.; TORRES, N. Y. Análisis de las competencias de pensamiento crítico desde el abordaje de las cuestiones socio-científicas: un estudio em el ámbito universitario. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, Valencia, n. 26, p. 247-269, 2012.

TEIXEIRA, P. M. M. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-social e do movimento CTS no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003

WILDSON L. P.S. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 474-492, set./dez. 2007.

IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DIALÓGICO EM SALA DE AULA DE BIOLOGIA VISANDO O PENSAMENTO CRÍTICO E A FORMAÇÃO POLÍTICA

Ayane de Souza Paiva¹

Rosiléia Oliveira de Almeida²

Ana Paula Miranda Guimarães³

RESUMO

Este trabalho objetivou analisar as implicações formativas do processo dialógico em uma sala de aula de biologia a partir de uma sequência didática que visava pensamento crítico e formação política. Os dados foram construídos a partir de um grupo focal com estudantes da turma. Os resultados indicaram a relevância formativa da educação dialógica, sendo necessários níveis sofisticados de organização e planejamento docente para trabalhar o objeto de ensino, e uma abordagem respeitosa, de modo a não incorrer em pseudodiálogo.

Palavras-chave: Diálogo; Ensino de Biologia; Formação Crítica/Política.

Introdução

A educação em ciências tem tratado, hegemonicamente, seu objeto de ensino de modo fragmentado, acrítico, a-histórico, despolitizado e sem explicitar debates éticos. Em oposição a esta tendência, consideramos que a educação científica deve visar formar pessoas autônomas e engajadas em transformações sociais positivas, tendo como aporte filosófico a perspectiva politizada freireana (FREIRE, 2017), voltada para despertar a

¹ Licenciada em Biologia; Mestre em Educação - UFBA e Doutoranda em Ensino, Filosofia e História das Ciências – UFBA/UEFS. E-mail: ayane.paiva@hotmail.com

² Licenciada em Biologia; Mestre e Doutora em Educação – UNICAMP. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. E-mail: roalmeida@ufba.br

³ Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas; Mestre e Doutora em Genética e Biologia Molecular – UFRGS, IFBA. E-mail: anaguimaraes@ifba.edu.br

consciência das pessoas oprimidas para que estas, conscientes da sua condição histórica, lutem, pela ação e reflexão, para se libertar e libertar também aquelas que as oprimem.

Nesse sentido, o presente trabalho está ancorado na perspectiva educacional Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA), que tem como princípios gerais o desenvolvimento da capacidade de análise, síntese e avaliação de informações criticamente, a compreensão da natureza da ciência, a interligação entre ciência e ética e a tomada de decisão informada (PEDRETTI; NAZIR, 2011). Como forma de materializar a educação CTSA, temos apostado no uso de Questões Sociocientíficas (QSC). QSC, enquanto ferramenta de ensino, são situações ou problemas controversos e complexos que permitem uma abordagem contextualizada de conteúdos interdisciplinares, sendo os conhecimentos científicos fundamentais para a compreensão e a busca de soluções para essas questões, embora também sejam relevantes os conhecimentos em história e filosofia, especialmente em ética, para lidar com tais problemas (CONRADO; NUNES-NETO, 2018).

A perspectiva CTSA, traduzida nas práticas escolares através da abordagem de QSC, está alicerçada numa proposta de formação crítica da educação científica radical e politizada, que se dá a partir de uma análise profunda das questões que envolvem as relações de poder entre ciência e sociedade. Essa formação favorece que as/os discentes assumam sua própria posição a respeito das problemáticas e sejam preparadas/os para o envolvimento em ações sociopolíticas comprometidas com a transformação social (HODSON, 2013). Hodson argumenta que a probabilidade de as/os discentes se tornarem ativas/os socialmente é aumentada substancialmente se encorajadas/os a participar de ações no contexto escolar, se tiverem oportunidades para fazê-lo e se tiverem contato com exemplos de ações bem-sucedidas (HODSON, 2013).

Este trabalho se insere numa pesquisa de doutorado da primeira autora que tem como propósito geral desenvolver, por meio de uma pesquisa colaborativa situada em sala de aula, princípios de planejamento de uma sequência didática (SD)⁴ sobre mitose e câncer, inspirada na história de Henrietta Lacks⁵, os quais tenham o potencial de mobilizar diferentes dimensões dos conteúdos, com o propósito de desenvolver as

⁴ Adotamos a perspectiva de sequência didática de Zabala (1998, p. 18) como sendo “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos, tanto pelos professores como pelos alunos”.

⁵ Henrietta Lacks foi uma mulher, pobre e negra, nascida nos Estados Unidos, que teve suas células do colo de útero extraídas sem conhecimento e consentimento para pesquisas sobre câncer, no contexto de leis segregacionistas dos Estados Unidos, no século XX, sendo que suas células – imortais, se mantidas em condições ideais de laboratório - contribuíram e contribuem para muitos benefícios sociais (SKLOOT, 2011; PAIVA *et al.*, 2016).

capacidades de pensamento crítico sobre questões éticas e de ação sociopolítica por estudantes do Ensino Médio.

Um dos objetivos de ensino desta SD, objeto deste estudo, é o ensino baseado na perspectiva dialógica e crítica de Paulo Freire, com vistas ao desenvolvimento de habilidades críticas e dialógicas, bem como engajamento sociopolítico pelos estudantes (PAIVA *et al.*, 2017a). Associar e aplicar a pedagogia crítica e dialógica proposta por Freire ao ensino de ciências é construir uma visão radical da educação científica através de uma perspectiva que visa a transformação da realidade social desigual do mundo globalizado (SANTOS, 2008).

Na educação dialógica e politizada, o conteúdo programático não é uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado -, mas representa subversão organizada e sistematizada que, por meio do diálogo, respeito e da crítica, se tornam elementos de (trans)formação (FREIRE, 2017). Assim, consideramos importante privilegiar as vozes das/os estudantes nas atividades didáticas, pois o diálogo é uma importante ferramenta de ensino (REIS, 2013), já que lidar com um caso de uma QSC e suas questões envolve trabalhar problemas complexos, pouco estruturados e abertos ao debate (SIMONNEAUX, 2007). Assim, o diálogo e a apreciação crítica sobre os conteúdos podem ser estimulados, visando desenvolver a potencialidade das/os estudantes em defender ideias de forma qualificada, implicando em pensamento crítico⁶, fenômeno indispensável para que sejam possibilitadas ações sociopolíticas.

Na educação dialógica e crítica o papel docente não é de impor seus valores ou prover soluções para os complexos problemas sociocientíficos, mas de auxiliar estudantes a compreender diferentes valores e possibilidades de posicionamento frente às problemáticas (FREIRE, 1992). Nesse processo, faz-se necessário que as vozes discentes sejam ouvidas, não apenas no sentido sonoro, mas em termos de consideração no campo social dialógico da sala de aula e para além desta.

Essa perspectiva é uma subversão ao modelo de sociedade e de educação que se negam ao diálogo e oferecem “comunicados”, resultantes de “depósitos” que se fazem preponderantemente “mudos”; tal mutismo não é propriamente inexistência de resposta, mas é a resposta a que falta teor marcadamente crítico (FREIRE, 1967), pois sem a

⁶ Tenreiro-Vieira e Vieira (2013) apontam, a partir das ideias de Robert H. Ennis, a compreensão do Pensamento Crítico (PC) como uma forma de pensamento racional, reflexivo e focalizado na decisão sobre o que acreditar e/ou o que fazer. Nesse sentido, “um pensador crítico deve não só ser capaz de avaliar a força das razões, para agir numa determinada direcção, com base em princípios, mas também estar disposto a fazê-lo” (TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2013, p. 177).

relação genuinamente dialógica não há possibilidade de criticidade.

Este princípio de *design* aposta numa educação que possibilite às pessoas uma discussão corajosa de problemáticas sociocientíficas e que as advirta dos perigos de seu tempo, para que, conscientes deles, ganhem a força e a coragem para agir, ao invés de serem levadas e arrastadas à submissão das prescrições alheias (FREIRE, 1967). Para Freire (2017) o diálogo é o encontro das pessoas, mediatizadas pelo mundo, para pronunciá-lo, de modo que este se impõe como caminho pelo qual as pessoas ganham significação enquanto pessoas. Sendo o diálogo o encontro em que se solidariza o refletir e o agir das pessoas endereçadas ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode se reduzir a um ato de depositar ideias de uma pessoa noutra, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas (FREIRE, 2017).

Este trabalho objetiva, portanto, analisar as implicações formativas do processo dialógico em uma sala de aula de biologia, por meio de um grupo focal com estudantes que experienciaram uma SD que visava pensamento crítico e formação política.

Aspectos metodológicos

Este estudo, inserido num contexto de pesquisa mais amplo, utiliza o método qualitativo de enfoque crítico-participativo com visão histórico-estrutural, a partir de uma dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer a realidade, através das percepções e reflexão, para transformá-la (TRIVIÑOS, 2012). O eixo qualitativo é baseado em produção de dados descritivos, a partir do trabalho de campo em que há contato direto com a situação estudada (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Essa abordagem lança um olhar mais criterioso ao processo, levando em conta a perspectiva interpretativa das/os participantes (STAKE, 1995) sobre o contexto de ensino, a fim de analisar a contribuição de um dos objetivos da SD, o ensino baseado na perspectiva dialógica e crítica de Paulo Freire.

A intervenção didática e seus objetivos de ensino foram construídos por meio de um trabalho genuinamente colaborativo entre a primeira autora deste trabalho e a professora colaboradora da educação básica (coautora deste artigo) e no âmbito do Grupo Colaborativo de Pesquisa em Ensino de Ciências (GCPEC) da Universidade Estadual de Feira de Santana. A SD elaborada colaborativamente foi validada tanto internamente, mediante avaliação por docentes de biologia, quanto externamente, através da avaliação por feministas (PAIVA *et al.*, 2017b).

O objetivo de ensino em análise foi testado empiricamente por meio da aplicação de uma SD no contexto real de sala de aula do Ensino Médio, do Instituto Federal da Bahia, Campus Camaçari. A SD foi desenvolvida em duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico, por buscarmos incluir as atividades no cronograma e currículo escolar, já que, no contexto do IFBA, nesta série se estuda biologia celular. A anuência para participação das/os estudantes na pesquisa foi concedida através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visando garantir a privacidade e a proteção da imagem das/os participantes. Tal procedimento está de acordo com princípios éticos embasados na Resolução nº 466/2012, que contém diretrizes e normas que regulamentam pesquisas que envolvem seres humanos.

Ao final da intervenção utilizamos a técnica de grupo focal (MACEDO, 2004; GATTI, 2005) para produzir dados, pois consideramos essencial a escuta das/os envolvidas/os na e sobre a experiência didática (PAIVA; ALMEIDA, 2014) para avaliação da mesma. Como recorte para este trabalho, selecionamos os registros do grupo focal de uma das turmas em que a SD foi aplicada. A opção pela análise desta turma decorreu da experiência da colaboradora docente, que percebeu que esta turma tendia a valorizar mais os conteúdos de cunho conceitual, atribuindo menor valor às dimensões procedimental e atitudinal dos conteúdos. O grupo focal foi formado por nove estudantes reunidos para discutir o objeto de pesquisa-ensino a partir de suas experiências, conforme recomendações de Gatti (2005).

O grupo focal foi guiado por um roteiro com questões para discussão, que foi elaborado como forma de orientar e estimular as interações, sendo um instrumento flexível. A reunião foi registrada por áudio e vídeo e as falas foram transcritas literalmente. Nossa análise foi baseada na perspectiva interacionista da reunião no grupo focal (GATTI, 2005), a partir dos agrupamentos de todas as opiniões, confrontando posições, evidenciando consensos e dissensos. Neste estudo nos atemos às falas de estudantes que respondem ao objetivo da pesquisa, citado ao final da seção anterior.

Resultados e discussão

As atividades didáticas propostas visavam estimular a participação ativa das/os estudantes em todos os momentos das aulas, a partir de três aspectos metodológicos freireanos: discussão de temas socialmente relevantes por meio de QSC,

estabelecimento de um processo dialógico na sala de aula e engajamento em ações sociopolíticas. Aqui discutimos resultados referentes aos dois primeiros aspectos.

Conforme preconiza Gatti (2005) a adesão para participação do grupo foi voluntária, sendo que nosso convite foi motivador, evidenciando a importância de as/os estudantes opinarem sobre as aulas. A reunião durou 50 minutos e funcionou de maneira confortável, no ambiente familiar da sala de aula, num semicírculo e em forma de bate-papo para que elas/es se sentissem confiantes ao emitir as opiniões.

Sobre as aulas dialogadas, o estudante G⁷ opina:

“[...] a associação do assunto com essa questão da discussão, acho que trouxe muito mais a turma pra questão da mitose, pra questão da biologia, em si, ((alunos concordam positivamente com a cabeça)) do que se fosse apenas o assunto. Principalmente a gente que é jovem e também do IFBA que a gente fica totalmente sobrecarregado, quando tem algo que é assim diferente, interessa mais pra a gente pesquisar, pra a gente saber ((alunos concordam positivamente com a cabeça)) [...]”

Esta fala - compartilhada por unanimidade no grupo - evidencia o papel motivacional do diálogo, implicando no interesse pelos conteúdos relacionados à disciplina. A motivação que nos referimos aqui tem relação com o modo que essas/es estudantes se relacionam com o objeto de conhecimento, quando a abordagem de ensino propicia o diálogo. Não é uma motivação que se encerra no espaço escolar, mas que mobiliza o desejo de compreender as várias facetas da temática em estudo.

O estudante A fez uma relação entre a abordagem de ensino por meio do processo dialógico e o método hegemônico de educação baseado na exclusiva transmissão de informações pela/o docente e na sua recepção pelas/os estudantes.

“Normalmente, no geral, é o professor que fala mais na aula, então os alunos costumam ser mais os ouvintes e o professor é quem sempre ‘tá articulando as coisas e que vai guiando a gente a seguir o caminho. Mas, desse jeito não, desse jeito nós ficamos mais livres pra discutir mais os assuntos, e nós mesmos que fomos tirando nossas próprias conclusões e chegando às nossas, sabe, formulando assim, as nossas ideias e tal. Então, eu acho que essa

⁷ Por questões éticas, no que se refere à preservação da identidade das pessoas participantes, os estudantes são aqui identificados por letras.

questão de diálogo entre os alunos foi muito boa pra poder ajudar na contextualização dos assuntos e a fixar todas as coisas”.

Essa fala tem três aspectos que merecem destaque: 1) a natureza da abordagem de ensino, numa comparação entre educação hegemônica e educação dialógica; 2) a autonomia na construção do pensamento crítico, e 3) a contextualização dos assuntos.

Sobre o primeiro aspecto, destacamos que, como discute Hodson (2013), nas salas de aula tradicionais todas as falas são orquestradas pela/o professor/a, de modo que as/os estudantes apenas falam quando têm permissão para fazê-lo (geralmente em resposta a uma mão levantada), em que há pouca ou nenhuma conversa entre estudantes e docentes e entre as/os próprias/os estudantes ou até mesmo iniciada por elas/es (HODSON, 2013). Tal situação não é propícia para a exploração de ideias e engajamento crítico e político, que constitui o ensino orientado por QSC (HODSON, 2013).

Nesse sentido, temos assumido que a educação dialógica e crítica é uma forma de subversão à educação do tipo bancária, que tem como essência a negação da dialogicidade, já que a primeira tem no diálogo a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade (FREIRE, 2017); uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, a partir de uma tarefa central, o diálogo (FREIRE, 1967).

Sobre o segundo aspecto - autonomia na construção do pensamento crítico – o estudante explana sobre a discussão em sala de aula e como a turma pôde ir tirando suas próprias conclusões e formulando suas ideias. A autonomia na construção de ideias e conclusões é um aspecto positivo, que é potencializado significativamente pelo processo dialógico em sala de aula. Essa abordagem de ensino, portanto, tem grande potencial no desenvolvimento das capacidades de pensamento crítico, já que este envolve características como: a reflexão, a avaliação e análise de argumentos, a própria argumentação, a formulação de hipóteses e conclusões (TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2014). Neste processo, é importante que as/os alunas/os se sintam confortáveis para ouvir as ideias de outras pessoas; questioná-las; apresentar suas próprias ideias; aceitar críticas; trabalhar com os outros para articular, modificar e desenvolver ideias; e construir o entendimento compartilhado (HODSON, 2013).

O terceiro aspecto - contextualização dos assuntos – citado pelo estudante, remete à relevância da organização do ensino de ciências e biologia via dialogicidade e articulação explícita de temas sociopolíticos. A abordagem de questões sociais em que

cabem juízos de valor e que remetem a situações reais de forma dinamicamente articulada às temáticas científicas possibilita a discussão pelas/os discentes, visando uma formação para a compreensão sobre o mundo social em que estão inseridas/os e o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão, com maior responsabilidade, sobre questões diversas da vida cotidiana (SANTOS, 2007).

Foi consensual no grupo focal a importância dos processos dialógicos, evidente na seguinte afirmação do estudante G: “E a nossa turma também, a gente gosta muito de discussões, debates...”. Sobre este aspecto, o estudante H opina:

“A galera falou meio que, tipo, tudo o que eu ia falar, mas, tipo, você pegar e só ver slide, slide, slide, fica a aula maçante, fica aquele negócio, tipo, como se eu fosse um robô, entendeu? Eu só tenho que ver aquilo e depois reproduzir na prova, mas quando acontece a junção da teoria com a discussão é algo que instiga o aluno no caso a participar da aula mesmo, porque, tipo, muita gente ficava assim no celular e tal, mas quando começava a discussão aí: pô, eu concordo com isso, minha opinião é essa, eu discordo disso, e aí começava a discussão. [...]”

Tal diálogo não ocorre de modo isolado, mas em coparticipação com outras pessoas pensantes sobre o objeto e é nesta coparticipação das pessoas no ato de pensar que se dá a comunicação (FREIRE, 1983). O que caracteriza a comunicação, enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo, e nessa relação dialógica-comunicativa as pessoas se expressam e se (trans)formam (FREIRE, 1983).

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 2017, p. 116).

Ser capaz de montar argumentos coerentes e avaliar os argumentos de outras pessoas, por meio também de uma crítica aos argumentos presentes na mídia hegemônica, é fundamental para que as/os alunas/os compreendam questões sociais e possam tomar decisões responsáveis (HODSON, 2013). Assim, como forma de subversão à prática anti-dialógica da educação científica brasileira propomos o diálogo

como base das abordagens de ensino, diálogo este que é, no sentido freireano, uma relação horizontal de A com B, que nasce de uma matriz crítica e gera criticidade.

Sobre a didática, o estudante D destacou:

“Eu acho que rompeu assim com a forma de didática que existia, que existe, na verdade, em várias disciplinas. Porque a gente ‘tá acostumado a pegar o professor e chegar aqui [...] Existe um professor que eu não vou falar o nome aqui ((estudantes riem)), que só trabalhava cálculo, entendeu? A gente entendia tudo, fazia tudo, mas e aí a parte teórica da coisa, o que que acontece? E eu acho que é isso que aconteceu nas aulas, eu gostei muito disso, porque a gente entendeu o assunto em si, e não só discutiu aquilo que envolve a questão científica, aquilo, a base do assunto, mas também questões externas a ele, o que aquilo causa pra sociedade, eu achei que isso foi incrível”.

Essa fala evidencia a relevância formativa da articulação da educação dialógica com questões sociocientíficas para a compreensão do objeto de ensino com vistas à consideração das implicações sociopolíticas com as quais têm relação intrínseca. A filosofia freireana tem como foco central tais articulações e o diálogo é elemento indispensável nesse cenário de uma educação com vistas à emancipação, via libertação de oprimidas/os e de opressoras/es pelas/os oprimidas/os.

É importante destacar que a perspectiva educacional dialógica não se trata de discussões aleatórias em sala de aula. São necessários níveis sofisticados de organização e planejamento docente para trabalhar o objeto de ensino, em suas diferentes dimensões, via dialogicidade. Para tanto, propomos que docentes organizem previamente um conjunto de questões interdisciplinares e explicitamente articuladas aos objetivos de aprendizagem elencados. Sobre este aspecto, o estudante B mencionou: “Uma coisa que foi extremamente inteligente foi as perguntas que foram feitas, as perguntas que são feitas pra discussão, [...] ((inaudível)), porque senão não geraria discussão ((um aluno concorda positivamente com a cabeça))”. Além disso, no processo de discussão é importante que seja estabelecido um ambiente de sala de aula em que as/os alunas/os são incentivadas/os a expressar as suas próprias opiniões, argumentar a favor de suas ideias, considerar uma ampla gama de alternativas e se engajar no debate (HODSON, 2013).

Cabe ressaltar que devemos atentar para que nossas aulas não apenas pareçam ambientes dialógicos, em que a/o docente propõe questionamentos, porém não há diálogo verdadeiro, não há comunicação. Nesse tipo de abordagem, os questionamentos são propostos e as/os alunas/os até podem falar, mas elas/es não são ouvidas e/ou não se ouvem. Uma aula que propõe o trabalho com argumentação e que não preconiza o diálogo pode também incorrer nesse tipo de problema ético e formativo, já que a aula pode preparar para o reconhecimento e elaboração de argumentos válidos e bem elaborados em suas estruturas pré-estabelecidas, mas não fomentar o diálogo respeitoso, que requer ouvir o que o outro tem a dizer e considerar sua fala no contra-argumento ou no acréscimo à ideia trazida. Chamamos este tipo de abordagem de pseudodialógica, pois a ação didática apresenta elementos que remetem ao diálogo, mas não o são, em termos freireanos.

Considerações finais

A análise sobre as implicações formativas do processo de dialogicidade em uma sala de aula de biologia evidenciou a relevância da perspectiva dialógica freireana. Nesse sentido, elencamos dois aspectos relevantes a serem considerados em propostas de ensino dialógicas: 1) são necessários níveis sofisticados de organização e planejamento docente para trabalhar questões, em cada aula, que possam se relacionar fortemente com o objeto de ensino, e 2) é imprescindível uma abordagem respeitosa, com vistas a uma escuta sensível, e o fomento a um ambiente em que todas/os as/os alunas/os sejam estimuladas/os ao diálogo verdadeiro, à comunicação - de modo a não incorrer em anti-diálogo ou pseudodiálogo - como condição para o desenvolvimento do pensamento crítico e da formação política.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1994.

CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N. Questões Sociocientíficas e dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos no ensino de ciências. In: CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N. (Org.) **Questões Sociocientíficas: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 77-118.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

HODSON, D. Don't be nervous, don't be flustered, don't be scared. Be prepared. **Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education**, v. 13, n. 4, p. 313-331, 2013.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

PAIVA, A. de S. *et al.* Baartman, Lacks e o corpo da mulher negra como paradigma de alteridade na história da biologia. In: **15º Seminário Nacional de História da Ciência e Tecnologia** (15º SNHCT). Florianópolis: SBHC, 2016.

PAIVA, A. de S. *et al.* Design principles for a didactic sequence on cell biology contextualized by social and ethical issues. **Conexão Ciência**, v. 12, n. esp. 2, p. 76-82, 2017a.

PAIVA, A. de S. *et al.* Validação de uma sequência didática sobre mitose e câncer articulada com discussões éticas e ações sociopolíticas. In: **VIII Encontro Regional de Ensino de Biologia** (VIII EREBIO). Rio de Janeiro: SBEnBio, 2017b.

PAIVA, A. de S.; ALMEIDA, R. O. de. Trabalho colaborativo e investigação qualitativa: um rigor outro para validação de sequências didáticas socioculturalmente referenciadas. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 3., 2014, Badajoz. **Atas...** Badajoz, 2014. p. 307-312.

PEDRETTI, E. NAZIR, J. Currents in STSE Education: Mapping a Complex Field, 40 Years On Currents in STSE Education: Mapping a Complex Field, 40 Years On. **Science Education**, v. 95, n. 4, p. 601-626, 2011.

REIS, P. Da discussão à ação sociopolítica sobre controvérsias sócio-científicas: uma questão de cidadania. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**. v. 3, n. 1, p. 1-10, 2013.

SANTOS, W. L. P. dos. Scientific Literacy: A Freirean Perspective as a Radical View of humanistic Science Education. **Science Education**. n. X, v. X, p. 361-382, 2008.

SANTOS, W. L. P. dos. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Ciência & Ensino**. v. 1, n. especial, p. 1-12, 2007.

SIMONNEAUX, L. Argumentation in socioscientific contexts. In: ERDURAN, S. & JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. (Eds.). **Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research**. Dordrecht, The Netherlands: Springer. p. 179–199, 2007.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995.

SKLOOT, R. **A vida imortal de Henrietta Lacks**. Trad. Ivo Korytowksi. São Paulo: Companhia de Letras, 2011.

TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R. M. Literacia e pensamento crítico: um referencial para a educação em ciências e em matemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 163-242, 2013.

TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R. M. Construindo práticas didático-pedagógicas promotoras da literacia científica e do pensamento crítico. Renovar as práticas didático-pedagógicas em direção ao promover da literacia científica crítica. **Documentos de Trabajo de IBERCIENCIA**. n. 2. Madrid, España, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

ZABALA, A. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 53-87.

PEDAGOGIA DA LIBERDADE E DO DIÁLOGO OU DA VIOLÊNCIA E DA OPRESSÃO? SOBRE A RELAÇÃO TRANSFERENCIAL ENTRE PROFESSORES E JOVENS NA ATUALIDADE

Veridiana Alves de Sousa Ferreira Costa¹

Maria Joseane Santos Teixeira²

RESUMO

Este trabalho suscita a discussão acerca da liberdade ou da opressão no contexto da relação transferencial de professores/as com a juventude na atualidade, considerando o jovem um sujeito em formação, e levando em conta suas especificidades subjetivas e algumas questões do cenário contemporâneo. Tomando como ilustração algumas palavras de professores/as, refletimos a respeito de uma pedagogia da liberdade e do diálogo, ou da violência e da opressão na atualidade.

Palavras-chave: Pedagogia do Oprimido; Transferência; Juventude.

1. Introdução

A posição que tomamos diante dos acontecimentos, das pessoas, da vida em geral, determina o encaminhamento das situações e experiências. Da mesma forma, a posição que tomamos diante do/a estudante também pode ser determinante para os rumos da relação e os efeitos no processo de ensino-aprendizagem. Isso implica, dentre outras coisas, uma forma de abordagem do sujeito que considere aquilo que há em nós e

¹ Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) / Departamento de Educação (DEd). Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia Clínica na linha de pesquisa Psicopatologia Fundamental e Psicanálise pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco. Coordenadora do curso de 2ª Licenciatura em Pedagogia PARFOR da Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: veridiana.costa@ufrpe.br e veridianacosta@hotmail.com

² Psicopedagoga (CEPAI), Psicoeducadora em Desenvolvimento e Aprendizagem (C.O.R.P.E./Sapiens); Mediadora do PEI (ICELP/NDPC). Mestre em Educação Matemática e Tecnológica pelo EDUMATEC da Universidade Federal de Pernambuco. Professora colaboradora do curso de 2ª Licenciatura em Pedagogia PARFOR da Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: joseane68@hotmail.com

no outro, a diferença de lugares e perspectivas, a leitura que fazemos dos acontecimentos e das pessoas e a forma como lidamos com isso. Esse processo também implica nos depararmos com aquilo que pode existir de mais belo, mas, também de mais violento; implica, ainda, em nos depararmos com movimentos de opressão ou de libertação.

Assumir uma posição que promova opressão ou liberdade pressupõe um trabalho psíquico de lidar com conflitos, ambivalências, diferenças, descobertas e escolha por um caminho. Certamente isso exige uma ética que possibilite suportar limites e tolerar diferenças para que sejam possíveis a liberdade e a construção. Sem isso, abre-se espaço para a violência da opressão. Freire (1987, p. 13) nos diz que “[...] qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta”. Nesse sentido, o que os sujeitos buscam “ [...] é a superação da situação opressora com a instauração de uma sociedade de homens em processo de permanente libertação” (p.77).

Mesmo diante de tantos riscos e com altíssima dose de coragem e desejo de transformação, as temáticas liberdade e opressão foram amplamente discutidas e vivenciadas, no contexto crítico de 1968, por Paulo Freire, que estava a propor uma pedagogia transformadora dedicada aos “esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem”, uma pedagogia para o educador crítico como uma nova forma de relacionamento entre educador, educando e sociedade, pautada nos fundamentos da pedagogia crítica – movimento educacional que, dentre outras coisas, objetiva viabilizar a estudantes a desenvolverem consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias, e conectar o conhecimento ao poder e à habilidade de tomar atitudes construtivas. Testemunhamos a atualidade da obra freireana “*Pedagogia do oprimido*” no contexto contemporâneo que parece evidenciar a contradição opressores-oprimidos e os impasses na superação. Testemunhamos, ainda, as dificuldades de uma educação para a liberdade e de uma ação dialógica num contexto marcado pelo individualismo e por uma cultura perversamente opressora na atualidade. Interrogamos os efeitos disso nos jovens que, como “antenas parabólicas” captam o discurso do mundo contemporâneo. Considerando o jovem um sujeito em formação, e levando em conta as especificidades subjetivas desse tempo, refletimos as possíveis implicações e particularidades da relação de transferência entre o jovem e o professor na atualidade, tomando como ilustração algumas palavras de professores/as que pudemos acompanhar em seus processos de formação docente.

2. De que violência falamos na opressão

Agressividade e violência estão no cerne do sujeito e da cultura desde os primórdios. Em cada um de nós há uma violência, que Lebrun (2002) chamou de estrutural, que resulta da submissão ao interdito: uma violência que nos torna humanos e nos permite aceitar perdas e renúncias e participar da vida coletiva. Ao mesmo tempo, como nos disse Freud (1930[1929]/2006), o próprio ato inaugural da cultura também é um ato violento: de um lado o homem é tentado à satisfazer seus desejos e sua agressividade, mas, de outro, a civilização restringe essa satisfação através da ética, da moral, da educação. Por mais que aí haja uma violência – a do interdito, estrutural, que diz respeito à submissão à Lei – isso prepara o homem para viver em sociedade. Todavia, há um outro tipo de violência, e que assistimos crescer assustadoramente na atualidade, chamada por Lebrun (2002) de violência “suplementar”: uma violência que passa pela carência do simbólico, pela negação da falta, da necessidade de perdas e renúncias, uma violência que desconsidera o outro, fazendo-o objeto de usufruto dos anseios individuais e, portanto, oprimindo-o. Essa violência está cada vez mais presente no mundo contemporâneo, na sociedade, nas escolas, em diferentes espaços.

Neste laço social atual o sujeito é convidado a não se cansar, a “viver sem fronteiras”, sem limites, a nada deixar faltar, a uma busca permanente por “satisfação garantida”, a não fazer esforço algum e a gozar não a qualquer preço – como diria Melman (2003) – mas sem preço nenhum. E tudo isso tendo que ser feito imediatamente, autorizado e às vezes até intimado pela lógica do mercado e pelo discurso capitalista a fazer objeção à necessidade da subtração do gozo, admitindo até que é preciso aceitar que haja perda, mas, mesmo assim, recusando-se a consentir nisso, numa dinâmica perversa em relação ao desejo que dificulta ao sujeito a possibilidade de operar com os próprios limites e fracassos, assim como com os limites e fracassos da própria sociedade em que vive. (COSTA, 2015). Em busca de uma aparente liberdade, o sujeito se abre para a opressão, que de diversas maneiras violenta. Ao que parece, esse contexto, ao promover a ilusão de completude e liberdade, aprisiona o sujeito e o convoca ora a oprimir, ora a ser oprimido. E no cerne disso tudo, vemos sujeitos alienados e sufocados. Isso contribui para a transformação do laço social, traz efeitos ao trabalho de subjetivação e toca de forma especial os jovens, potencialmente antenados aos apelos sociais.

Ao analisar a relação opressor-oprimido, Freire (1987) discorre sobre as dificuldades do processo de libertação por meio do medo inconsciente da liberdade e da assunção do próprio destino pelo sujeito. Fala também da identificação do oprimido com o opressor pela visão ingênua daquele e por sua ausência de crítica para transformar essa relação de opressão e morte em relação de amor e vida.

Na “*Pedagogia do Oprimido*”, Freire (1987) nos fala que é tendência dos opressores uma ânsia de posse que visa inanimar tudo, ou seja, “coisificar”, em que um certo sadismo se apresenta. Esse “sadismo aparece, assim, como uma das características da consciência opressora, na sua visão necrófila do mundo. Por isto é que o seu amor é um amor às avessas- um amor à morte e não à vida” (p. 25).

Essa identificação do oprimido com o opressor é na verdade um mecanismo para a perpetuação das condições de poder dos que oprimem, de submissão e de exploração de homens e mulheres violentados em sua humanidade e em sua condição de sujeitos.

É importante lembrar que, na maioria dos casos, o ato violento não diz respeito apenas a uma ação individual e particular, mas se origina de uma sociedade violenta e da formação cidadã aviltada pela ausência de uma educação familiar e social, pela negligência na delegação de responsabilidades e por um afeto cada vez mais distante dos outros significativos dos jovens (BERGER; LUCKMANN, 2002).

Ouvindo alguns professores, não é difícil encontrar depoimentos, como:

“Atualmente, a relação professor-estudante tem sido de conflito, muitas vezes imposta por um sistema educacional opressor, sem muitas expectativas de melhora. Não há investimentos públicos e nem a participação ativa das famílias que atuem com interesses reais na transformação do sistema e dos jovens”
(Professora A).

Encontramos na “*Pedagogia do Oprimido*” (FREIRE, 1987) inúmeras menções à violência como uma expressão máxima da opressão entre os homens, quando desumanizados e desviados e subtraídos de sua humanidade. Nesse contexto, Freire examina a desumanização como possibilidade ontológica e histórica do homem, cujo cerne está na sua inconclusão. Todavia, pondera que é justamente essa dura constatação que inscreve os homens no movimento de busca de sua mais legítima viabilidade: a humanização vocacionada a ser mais. Assevera que “basta, porém, que homens estejam sendo proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência” (FREIRE, 1987, p. 23).

O ser mais, busca baseada na incompletude dos sujeitos, se estrutura a partir do diálogo. Nada mais violento e desumanizador do que a impossibilidade de encontro dos sujeitos a partir da dialogenicidade. Para Freire (1996, p. 23) “o diálogo é um encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orienta-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar”.

Uma das formas mais sutis de violência é o antidiálogo, a indisponibilidade para a escuta, para a acolhida amorosa do outro. Para Freire (1987, p.78), “instaurada a situação opressora, antidialógica em si, o antidiálogo se torna indispensável para mantê-la”.

Aqui lembramos o que Freire (1996) ressalta na “*Pedagogia da autonomia*” ao afirmar que uma educação voltada à autonomia e à assunção dos sujeitos em relação às próprias atitudes frente ao mundo é aquela em que o diálogo, como enfrentamento das diferenças, das contradições e conflitos torna-se essencial.

O diálogo possibilita a percepção e a compreensão do eu e do outro, das diferenças que a todos atravessam e transformam. Para Freire (1987, p. 44),

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro.

É pelo diálogo que os homens se encontram. Essa vivência não se esgota na relação eu-tu, nem encerra perda de originalidade ou descaracterização dos sujeitos, mas consubstancia um exercício promissor para o desvelamento e pronunciamento do mundo, mediatizado nessa relação.

Tomando emprestada a noção psicanalítica de sujeito como *sujeito do inconsciente* que se constitui na e pela linguagem, esta não como instrumento de comunicação, mas como a trama mesma de que é feito o sujeito, na medida em que aquilo que vem do Outro possa simbolizar o sujeito e dar-lhe um lugar em sua cadeia significativa, um lugar no conjunto de significações que o determinam, acentuamos, com Freire, a importância do diálogo, da palavra, desse encontro entre um e outro ser humano, porque o sujeito é efeito dessas marcas, desses diálogos – ou antidiálogos –, dessas inscrições que darão o rumo e a direção do que ele vier a realizar na vida.

O diálogo promove conhecer o outro e reconhecer-se no outro, por isso Freire nos diz que “os que oprimem, os que exploram não se reconhecem nos outros (FREIRE, 1987, p.23)”.

Podemos dizer que quando o diálogo (a palavra) se desfaz, começa a violência. Não se trata simplesmente de um ato de fala, mas de uma enunciação que pronuncia uma posição. E nesse caso, de libertação ou de opressão. É preciso, pois, educar a violência (aquela que existe em nós, no outro, na cultura), mas sem violência. E um caminho para isso é pela palavra/diálogo, respeitando o sujeito enquanto ser de desejo, tirando-o do lugar de assujeitado, submetido e, portanto, oprimido. Esse sujeito do desejo é, também, sujeito do inconsciente, sujeito representado por um significante para outro significante, portanto, sujeito a partir das palavras do Outro. Não se trata de um sujeito empírico, observável, positivo, da realidade material, mas de um sujeito que só se dá a conhecer pelas formações do inconsciente. Um sujeito, marcado pela transferência (COSTA, 2015; ELIA, 2007; OLIVEIRA, 2015).

Enquanto sujeitos marcados pela transferência, atravessados pelo discurso que vem do Outro, do social, destacamos aqui uma relação transferencial específica: a relação do/a professor/a com o/a estudante. Não podemos perder de vista que a ação de ser professor/a também implica exercer influência e que é de grande urgência que os olhares também se voltem para os aspectos psíquicos implicados na educação, o que nos leva a refletir sobre o lugar ocupado pelos/as professores/as e sobre o lugar da transferência especialmente para o jovem, sujeito em formação, e suas especificidades subjetivas.

Nesse sentido, em que medida as ações educativas dirigidas aos jovens têm promovido diálogo com eles acerca da sua condição e da violência nas suas diferentes formas de manifestação? Como os educadores têm percebido esses jovens e a sua relação com eles?

3. O lugar da transferência na relação professor/a-estudante

O ato de aprender pressupõe uma relação com outra pessoa. A relação estabelecida entre professores/as e estudantes constitui o cerne do processo pedagógico, pois o modo como o/a professor/a se coloca diante do seu estudante, deixando-se ser afetado por ele, determina o rumo que sua relação com esse/a estudante tomará e pode,

também, determinar o rumo da aprendizagem, conforme podemos atestar em palavras de professores/as como esta:

[...] quando os professores e os alunos mantêm um bom relacionamento em sala de aula, o aprendizado se torna mais eficiente e passa a existir um maior engajamento de ambas as partes (Professora B)

No texto “*Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*”, Freud (1914/2006) discute a dimensão da relação professor e aluno, destacando o papel das emoções, dos sentimentos ambíguos, o lugar que o aluno dá ao professor, etc. Lá ele ressalta que é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve mais importância foi o nosso interesse pelas ciências ou a personalidade dos professores. Algumas vezes, o conteúdo fica secundário e a figura do/a professor/a e tudo o que ela significa para o/a estudante passa a ser o mais relevante, assim como a figura do/a estudante e o que ela significa para o/a professor/a. Há um investimento do/a estudante no conteúdo ministrado que necessariamente é atravessado pelo estilo do/a professor/a e, portanto, pela relação entre eles. Estamos falando, então, que a relação do/a estudante com o conhecimento é diretamente proporcional ao tipo de relação que ele/a estabelece com o/a professor/a e sua postura e, nesse sentido, se há promoção de liberdade ou de opressão. Nesse processo, entra em jogo a transferência.

O termo transferência, em princípio, nos remete à ideia de deslocamento, de levar algo de um lugar para outro. Para a Psicanálise, a transferência tem um sentido especial: ela designa o

[...] processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica. Trata-se de uma repetição de protótipos infantis vivida com uma atualidade acentuada (LAPLANCHE & PONTALIS, 1976, p. 668).

Trata-se, em suma, de um processo de substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do analista, o que indica algo da ordem de uma repetição.

Da mesma maneira, há na relação um movimento de contratransferência que surge como resultado da influência do paciente sobre os sentimentos inconscientes do analista. Para Laplanche & Pontalis (1976), trata-se do conjunto das reações

inconscientes do analista à pessoa do analisando, mais particularmente, à transferência deste.

Nas relações humanas e também nas relações escolares, está em jogo a transferência.

O aluno recortará, despedaçará as palavras e o conteúdo do professor a partir de suas “placas estereotípicas”, dentro do que permite o jogo da linguagem. Da mesma forma acontecerá do lado do professor. Ele recortará o discurso do seu aluno conforme suas marcas subjetivas e de acordo com as representações que possui sobre o que é um aluno e qual o lugar do professor, estabelecidas no decorrer de suas relações (GUTIERRA, 2003, p. 80 e 81).

Na relação educativa, a subjetividade e a dinâmica inconsciente estão presentes tanto para o/a professor/a quanto para o/a estudante. A forma como o/a professor/a se posiciona e lida com aspectos “incontroláveis” marca as relações educativas e, muitas vezes, facilita ou bloqueia o processo. Pela transferência, o/a estudante reedita tanto sentimentos positivos de afeição (transferência positiva) quanto sentimentos negativos, de hostilidade (transferência negativa). (FREUD, 1914/2006; KUPFER, 1992, 2007; OLIVEIRA, 2015). Paulo Freire nos diz, no livro *Pedagogia da Autonomia- Saberes Necessários à Prática Educativa*, que

[...] o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (1996, p. 96).

Considerando os processos inconscientes que se fazem presentes, pela via da transferência, destacamos que há uma especificidade de trabalho psíquico em jogo na adolescência e na juventude que se reflete na relação com o professor e com o saber.

Embora haja diferenças entre o que se define como juventude e adolescência, e isso vai além da questão cronológica, dizendo respeito às experiências vivenciadas pelo sujeito, que lhe permitirão um amadurecimento psíquico e social, é sabido que há um entrelaçamento entre esses períodos do ciclo vital. Do ponto de vista cronológico, o Estatuto da Juventude (Lei 12.852/13) considera jovem as pessoas com idade entre 15 e 29 anos, enquanto o Estatuto da Criança e Adolescente considera que a adolescência

está entre os 12 e 18 anos de idade. Dessa perspectiva, há uma interposição entre o adolescente e o jovem que, por um lado faz com que eles estejam em períodos de vida semelhantes, vivendo, por um tempo, coisas semelhantes, do ponto de vista psicossocial. De qualquer forma, as concepções a respeito da adolescência e juventude representam um contexto histórico, e são influenciados pelos movimentos que a sociedade está vivenciando em um dado momento.

Ressaltamos aqui que há tipo específico de transferência nesse período da vida que pode trazer alguns complicadores para a relação professor/a–estudante: o adolescente/jovem está em um tempo de constituição subjetiva que coloca em xeque o mundo adulto, até então apresentado como o lugar onde a realização e a satisfação poderiam ser alcançadas, e ele descobre esse engodo – desconfia do mundo, dos ideais transmitidos, dos representantes dessas ideias do mundo adulto.

Equivalente, na transferência, às figuras parentais, “[...] o professor deve sustentar a lei, cumprindo seu dever e transmitindo o legado da cultura, ele deve sustentar um lugar bastante diferenciado nessa transmissão, que inclui a dimensão do desejo” (GUTIERRA, 2003, p. 87).

Revestido por seus jovens estudantes de um lugar especial, o/a professor/a também carrega consigo a possibilidade de sentimentos ambivalentes, tal como para com os pais: crítica e respeito; raiva e amor; valorização de virtudes e falhas, etc. Ao mesmo tempo, esse/a professor/a também lhe serve de modelo de identificação, razão pela qual ele/a se apresenta como uma figura importante. Para além de ser algo da contemporaneidade, esses comportamentos traduzem o processo psíquico pelo qual estão vivendo esses adolescentes e jovens, processo necessário para alcançar a maturidade da vida adulta. (GUTIERRA, 2003; KUPFER, 2007; OLIVEIRA, 2015). Corroborando com esta proposição, Freire assevera o valor do papel humanizador do/a docente na relação com seus/suas alunos/alunas, quando sobre estes coloca:

[...] não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica (1996, p. 144).

Trabalhar com o jovem num momento em que eles ainda estão em um momento tão conturbado de suas relações com os ideais e com as figuras que representam o mundo adulto traz muitos desafios ao/a professor/a. Nesse sentido, somente é possível uma ação educativa quando há desejo implicado. E para isso, não deve haver espaço para a opressão, pois ela não só tira a liberdade do sujeito, mas o violenta. Esse/a professor/a, portanto, não recua diante desse mal-estar, nem tenta imprimir seus ideais nos estudantes – assumindo a posição opressora de “todo poder”. Ao contrário, ele/a leva em conta na relação educativa o que é da ordem da descontinuidade, das rupturas, e se encontra no embaraço das impossibilidades, nas quais o resultado positivo pode conviver com os fracassos e insucessos. Ele/a procura causar no estudante um constante reposicionamento subjetivo, movendo seu desejo de saber (GUTIERRA, 2003; KUPFER, 1992, 2007; OLIVEIRA, 2015). Mas isso só será possível admitindo sua incompletude, abrindo espaço para a construção de saber do aluno (em diferentes sentidos do saber) pelo esvaziamento do lugar de mestre absoluto, de “todo poder” – posição dominadora e opressora – e dando lugar ao suposto saber, que abre espaço para a libertação, assim como nos orienta Freire (1996, p. 145) “como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista”.

“Enquanto professor percebo que temos que fazer parcerias, conhecer um pouco do universo dos jovens para que possamos planejar melhor e alcançar o aprendizado dos estudantes [...] Para o jovem há um mundo lá fora a ser descoberto, há também a rebeldia natural, uma inquietação normal [...]”
(Professor C)

Pelo mecanismo da transferência, o/a professor/a é revestido de poder pelo próprio estudante, que aciona seu desejo de saber, que, por outro lado, advém quando o sujeito se depara com a falta. A transferência se produz, então, quando o desejo de saber do aluno se liga a um elemento particular que é a figura do/a professor/a. (KUPFER, 1992, 2007; OLIVEIRA, 2015). Os efeitos dessa relação professor/a–estudante produzem também efeitos na relação ensino–aprendizagem. Desse ponto de vista, aprender pressupõe a presença de um/a professor/a colocado/a numa determinada posição que pode ou não propiciar a aprendizagem. Nos termos freireanos, pela via do diálogo ou do antidiálogo, na posição de opressor ou de libertador.

4. (In) conclusões ou inacabamentos?

Sabemos desde sempre que a sala de aula é um espaço complexo e carregado de afetos. Um local natural de conflitos e de possibilidades de compreensão e acolhida. Como lugar, eminentemente, da prática educativa, enquanto vivência sociocultural, que envolve agentes interdependentes e complementares, cujas funções, não-hegemônicas, são reconhecidas como educador/a e educando/a ou professor/a e estudante, é, por assim dizer, ambiente para solidariedade, respeito e esperança. Valores que estão para além do espaço educativo da sala de aula e que permeia todo processo de educar.

“Sinto-me uma peça importante na formação desses jovens cheios de sonhos. Meu papel vai além do ensino da matemática voltada para as provas do Enem[...] Precisamos ajudar da melhor forma possível nossos jovens, nesse momento de tantas dúvidas [...] A escola que trabalho atualmente valoriza muito o protagonismo juvenil. Os alunos participam e colaboram em todas as atividades da escola, cada um colabora de uma forma [...] cada um colabora do seu jeito, a escola tenta manter na medida do possível um ambiente familiar. Lógico que a cada início de ano é um trabalho exaustivo a fim de conscientizar os alunos novatos e seus pais sobre todas as características da nossa comunidade escolar. Mas, de uma forma geral os pais gostam de saber que é um ambiente com disciplina e muito respeito. E nossos alunos gostam de saber que estão sendo preparados da melhor forma possível para a vida acadêmica e profissional”. (Professora D)

Falas como estas apontam para uma educação libertadora. Todavia, também podemos verificar nas falas de alguns/as professores/as sentimentos de angústia, frustração, menos valia e baixas perspectivas por se verem como vítimas de um sistema educacional falido. Por outro lado, eles/as também veem os estudantes jovens sem perspectivas, com autoestima baixa, desmotivação, sem apoio familiar, sem projetos e objetivos convergentes com a cultura escolar e com envolvimento em situações de risco e vulnerabilidade física, psíquica e social. Muitos destes, às vezes, são desamparados também pela escola, que oprime e obstaculiza a vocação humana para ser mais, o que é uma distorção, forma sutil e cruel da violência.

“Muitas vezes me sinto angustiado e frustrado por saber que nunca irei conseguir alcançar todos os meus estudantes, pois o projeto de vida de alguns deles não está no componente curricular ou disciplina que leciono, tampouco, numa instituição de ensino ou sala de aula [...] Como o próprio Freire disse:

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo [...] A maioria dos jovens de hoje que estão na escola, estão contra sua vontade, seja pela escola não atender seus anseios no seu projeto de vida, seja por obrigação dos pais, e isso tem angustiado não só os jovens, mas os profissionais da educação como um todo, pois além de ter que dar conta dos conteúdos, temos a incessante tarefa de mudar essa realidade e motivá-los, pois muitos têm como modelos ideais artistas, jogadores, políticos, ladrões, traficantes, entre outros, que não passaram por todas as etapas escolares e possuem fortunas e patrimônios que eles desejam, mas que poucas pessoas terão acesso”. (Professor E)

“Às vezes me vejo sem muitas expectativas, mas tentando fazer, com as condições que me são ofertadas, o melhor que posso. Os estudantes são vítimas desse sistema educacional falido, tanto quanto os professores [...] Os jovens estão mergulhados na tecnologia e ao mesmo tempo, grande parte, estão envolvidos com drogas e sem apoio da família, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem”. (Professora F)

Paulo Freire nos chama atenção dizendo que “o desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro a alegria necessária ao que-fazer docente” (FREIRE, 1996, 142), o que inviabiliza uma educação progressista e os ideais de uma pedagogia libertadora, colocando *a priori* em risco a “transferência positiva”, que reveste de ternura as relação professor/a-estudante, tão necessária aos fins educativos.

As palavras de alguns professores/as parecem atestar, ao mesmo tempo, o sonho por uma educação para a liberdade, pautada numa ação dialógica, sobretudo para os jovens tão capturados pelos ideais capitalistas contemporâneos, mas também, as dificuldades disso e os efeitos não apenas processo de ensino-aprendizagem, mas na transformação humana e social desses jovens e da sociedade. Apesar disso, seguem acreditando, esperan(ça)ndo.

REFERÊNCIAS

BERGER, P. L., LUCKMANN, T. **A construção social da realidade. Tratado de sociologia do conhecimento.** 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

COSTA, V. A. S. F. **Da revalidação do Nome-do-Pai à posição do adolescente diante da Lei e do ato infracional na operação adolescente.** 2015. 165 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia Clínica) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2015.

ELIA, L. O sujeito – ainda e sempre em questão. In: Altoé, S.. (org.) **Sujeito do Direito. Sujeito do Desejo.** 2 ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2007.

ESTATUTO DA JUVENTUDE (Lei nº 12.852). Brasília, 2014.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Direção de tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. 13.

_____. O mal-estar na civilização (1930[1929]). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Direção de tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. 21.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GUTIERRA, Beatriz Cauduro Cruz. **Adolescência, Psicanálise e Educação: o mestre do “possível” de adolescentes.** São Paulo: Avercamp, 2003.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação – O Mestre do Impossível.** São Paulo: Scipione, 1992.

_____. **Educação para o futuro. Psicanálise e Educação.** 3ª ed. São Paulo: Escuta, 2007.

LAPLANCHE, J. & PON TALIS, J. B. **Vocabulário de Psicanálise.** Lisboa: Moraes Editores, 1976.

LEBRUN, J. P. **Une logique d'enfer.** Paris, 2002. Disponível em: <http://www.freud-lacan.com/articles/article.php>. Acesso em 20.01.14

MELMAN, Charles. **O homem sem gravidade.** Gozar a qualquer preço. Entrevistas de Jean-Pierre Lebrun. Tradução de Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

OLIVEIRA, Maria Helena Peixoto. **Diálogos entre a Educação e a Psicanálise: a relação Professor e Aluno Adolescente.** Rio de Janeiro: Ed. Multifoco, 2015.

PROTAGONISMO JUVENIL E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS: CONTEXTO PARA SENTIR, PENSAR E AGIR UMA PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA DE BASE FREIREANA

Alexandre Magno Tavares da Silva¹

RESUMO

Este trabalho discute experiências e reflexões decorrentes dos trabalhos de educadores em projetos Sócio-Comunitários em ambientes não escolares de atendimento a adolescentes e jovens em situação de risco e vulnerabilidade social em Pernambuco. Através de uma Pedagogia Social de base freireana vamos nos concentrar no protagonismo juvenil enquanto princípio educativo, a fim de discutir o seu lugar no processo de formação de educadores sociais dentro de uma ótica crítica e emancipatória.

Palavras-chave: Pedagogia Social; Educadores Sociais; Protagonismo Juvenil.

INTRODUÇÃO

Após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente e os impactos nos ambientes de atendimento não escolares de base crítica e emancipatória e de base freireana, tem-se percebido um aumento significativo do engajamento de adolescentes e jovens que, inquietos diante da situação de risco e vulnerabilidade social, vão coletivamente junto com educadoras e educadores sociais, construindo estratégias de compreensão e intervenção neste quadro. Podemos exemplificar a multiplicidade de espaços de participação popular: nos Projetos Sócio-Educativos, Observatórios da Cidadania, Conselhos Municipais de Direito, Movimentos Sociais e Populares, etc.

Embora se perceba a importância dos adolescentes e jovens em seu papel ativo dentro do espaço, estes ainda não foram reconhecidos plenamente enquanto sujeitos históricos e

¹ Professor da Universidade Federal da Paraíba. alexandremagno@ce.ufpb.br

sociais, continuando sendo excluídos das formas ativas de participação social e política 2. Uma das razões para esta postura decorre da imagem construída sobre a infância e a juventude ao longo da história, que muitas vezes está enraizada em um olhar sociocêntrico por parte do mundo adulto 3. Por outro lado, há também a falta de conhecimento em torno da produção de saberes e competências desses adolescentes e jovens que nas suas experiências de vida no cotidiano social, i.e. no mundo da escola, da comunidade, da família, do trabalho, etc (cf. SILVA 2001, p.12-13), tecem novas formas de olhar, interpretar e agir e cujo resultado está cada vez mais fazendo parte das iniciativas de formação dos educadores e educadoras sociais. A conquista do Estatuto da Criança e do Adolescente 4 contribuiu significativamente para a reconstrução da imagem em torno das crianças, adolescentes e jovens, passando a serem vistos de Objetos (passivos) à Sujeitos Sociais (ativos), entretanto ainda se precisa trilhar um longo caminho, sobretudo no revisitar alguns paradigmas e conceitos no campo pedagógico e sociológico, para dar conta desta nova realidade. Um dos espaços que tem dado significativa contribuição para esta nova postura, são as iniciativas no campo da Educação em Direitos Humanos.

Esta mudança de olhar encontra na categoria Protagonismo um elemento favorável para o entendimento e a efetivação, não apenas dos direitos fundamentais das crianças, adolescentes e jovens (que está resumido no artigo 4º do Documento 5), mas para dar-se conta do protagonismo implícito no cotidiano sobretudo das lutas populares em suas diversas formas de manifestação. Nesse sentido, o resgate, o entendimento, a tematização em torno do adolescente e do jovem enquanto sujeitos históricos e sociais, passa necessariamente pelo conhecimento e discussão em torno da presença desse protagonismo também nas lutas populares. Este protagonismo na experiência da América Latina está assentado em um tripé,

² „[...] el concepto de niño es un concepto culturalmente construido y por ello mismo no es universalizable en su formación ni homogeneizable; no puede por ello ser dogmático pues es por naturaleza evolutivo y sobre-determinado por los procesos socio-culturales y económico-políticos. [...] Tenemos que reconocer que las culturas dominantes nos imponen una ideología del niño que es funcional a los proyectos sociales, económicos y políticos de la dominación“ (SCHIBOTTO 1990, p. 363s).

³ „Naquele momento, uma versão marginalizadora e preconceituosa das crianças das classes populares agudizava-se e tornava-se hegemônica, não só no cenário nacional mas em todos os países do então chamado Terceiro Mundo, de tal modo que a infância pobre e fracasso na escola pública apareciam como elementos de um inseparável e quase insuperável problema social“ (KRAMER / LEITE 2001, p. 15).

⁴ Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 que garantiu os direitos das crianças e adolescentes no Brasil.

⁵ „É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária“ (BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990).

sendo as bases: A Teologia da Libertação, A Pedagogia Libertadora, Os Movimentos Sociais Populares da América Latina.

Para falar sobre o protagonismo infanto-juvenil devemos ter em conta dois aspectos:

1. As situações de exclusão social, marginalização e criminalização;
2. As estratégias de enfrentamento por parte das classes populares.

As experiências nas quais estão inseridos estão recheadas de representações; é preciso ouvi-las, possibilitar-lhes a palavra. Deixá-los falar do jeito que vivem e/ou sobrevivem, contar suas histórias, dizer como vêem o mundo, como percebem a realidade, seja na zona rural seja na urbana, apontarem as situações de exploração e como estão construindo estratégias de enfrentamento⁶.

Eles e elas têm seus anseios, esperanças e projetos; e abrem pequenas „brechas/fissuras“ dentro do sistema socio-político-econômico, criando elementos para que possam permanecer dentro da vida. Entre esses elementos está a inserção nos movimentos sociais populares, nos quais pouco a pouco vão criando formas de identificar seus saberes e expressões de competências, numa forma de protagonismo. Ao falar sobre esta inserção do adolescente e o jovem enquanto Sujeitos Sociais, CUSSIANOVICH (1999), aponta o protagonismo como importante categoria na história sócio-cultural da criança e destaca seus cinco elementos importantes:

- Protagonismo como um Direito Humano;
- Protagonismo como expressão de solidariedade;
- Protagonismo é independente de idade;
- Protagonismo enquanto conceito e eixo prático da participação;
- Protagonismo enquanto exercício de organização.

Aqui, quer se entender o protagonismo dos adolescentes e jovens como expressão de suas críticas sobre estrutura social criando formas e soluções para seus problemas.

Entre los factores que han permitido la emergencia de ciertas expresiones de protagonismo de los niños y adolescentes trabajadores en América Latina podemos señalar: - La irrupción de las organizaciones populares como actores sociales; el protagonismo de la mujer popular organizada en la vida cotidiana de las

⁶ „A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte *de uma mesma função psicológica complexa*, dirigida para a solução do problema em questão“ (VIGOTSKI 1999, p. 34)

poblaciones; los movimientos sociales en favor de la infancia en los últimos 15 años y su impacto en la defensa de los derechos del niño; las germinales experiencias de organización de los niños trabajadores de la década de 70 como el Manthoc en Perú, etc. y el esfuerzo por acompañar estas experiencias con una reflexión teórica. (MNNATSOP 1997, p. 90)

Dentro do processo da luta pela sobrevivência, adolescentes e jovens, sobretudo em países latino-americanos, vão elaborando e expressando diferentes formas de verem a si mesmos e o mundo que os cerca. Neste processo, o debate latino-americano sobre o protagonismo infanto-juvenil, balizado no pensamento pedagógico de base freireano vem ganhando gradativamente seu espaço e possui seus primeiros momentos concretos nos fins dos anos 70. E que hoje se encontra em processo de solidificação enquanto categoria científica na pedagogia social crítica.

Este protagonismo possui suas raízes sobretudo no protagonismo das classes populares organizadas na América Latina e está ligado, como aludimos acima, às novas correntes pedagógicas que se concretizam:

- na pedagogia da Libertação;
- no surgimento dos movimentos sociais populares latino-americanos;
- na Teologia da Libertação;
- na organização de adolescentes e jovens trabalhadores.

Dentro desta perspectiva, surge um novo olhar em torno da adolescência e da juventude, de perceber que por exemplo, a luta pelos Direitos não é monopólio exclusivo dos adultos, que adolescentes e jovens estão a cada dia construindo a necessidade de refletirem sobre suas experiências de vida. Antes uma das grandes motivações eram as condições de trabalho, e hoje outros focos foram descobertos, como é o caso da luta pela produção cultural, políticas públicas e sociais, lazer, moradia e especialmente a luta pela defesa dos Direitos Humanos etc.⁸.

⁷ Como exemplo podemos citar o *Movimiento de Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos MANTHOC*, do Peru, que nasceu dentro do movimento da juventude trabalhadora em 1976.

⁸ „[...] hablar de protagonismo infantil, de organización de los niños trabajadores, de los niños como sujeto y movimiento social significa romper con los esquemas dominantes, con prenociones y prejuicios fuertemente enraizados. Significa poner de cabeza la relación entre adulto y niño, proyectar un modelo de niñez totalmente diferente, en fin cuestionar radicalmente „la exaltación de la infancia como período de protección y preparación a la vida“ exaltación que „permite privatizar al niño, confinarlo al ámbito de la familia, de la pequeña vecindad; permite oír su tono de voz para no escuchar el mensaje de su palabra“ (Alejandro Cussiánovich: *Algunas notas sobre los niños como sujeto social*; documento del MANTHOC não publicado).

Diante do exposto vem a nossa inquietação discutir o papel desse protagonismo enquanto um dos balizamentos teórico-metodológicos na formação de educadoras, educadores e voluntários que atuam na ação sócio-educativo junto a adolescentes e jovens em situação de risco e vulnerabilidade social.

Dando-se conta da rua enquanto espaço de atuação e teorização da prática.

Refletindo sobre a leitura do protagonismo infanto-juvenil enquanto elemento na formação dos educadores sociais e de participantes em programa de voluntariado internacional, partimos de uma das ideias do pensador da Pedagogia Libertadora, Prof. Paulo Freire (1921-1997), em torno do dar-se conta da criança, do adolescente e dos jovens como sujeitos sociais e culturais.

Nesse processo de dar-se conta, podemos destacar alguns cenários, cujos elementos e acontecimentos presentes, favorecem a discussão e análise dos adolescentes e jovens em condições de pobreza como sujeitos sociais e protagonistas. Estes cenários são de importância fundamental no processo do dar-se conta do educador e da educadora social e do voluntário em torno da experiência do protagonismo.

Podemos destacar alguns cenários importantes desta trama:

- Nas condições de vida;
- Na experiência de vida junto aos educadores dentro dos *Movimentos Sociais Populares*;

Em suas condições de vida

Atualmente eles estão nas ruas e praças das grandes e pequenas cidades, tanto na zona rural como na urbana. Na andarilhagem pelas ruas, vão fazendo de tudo: produzem pequenos objetos, catam lixo (papel, vidros, latas etc.), vendem bombons, flores, santinhos e bugigangas, engraxam sapatos, lavam e tomam conta de automóveis em estacionamentos etc. Elas e eles se viram. Jogam futebol, brincam de esconder. Dormem na calçada, fogem da polícia. Estão nas ruas.

Nas ruas, muitas vezes dormem, trabalham, amam, roubam, comem, andam sem rumo, brincam, apanham, vivem e morrem. A rua aparece como um espaço, em que muitas vezes é possível retirar aquilo que lhes foi tirado e negado pela estrutura social. São estas cenas que

podem ser vistas ao se caminhar pelas ruas tanto dos grandes centros urbanos, como também das pequenas cidades situadas nas áreas rurais, dando, assim, o sinal de que a presença de adolescentes e jovens presentes nas ruas não é mais um fenômeno característico dos grandes centros urbanos.

Entretanto, pensa-se muitas vezes que estar na rua é estar fora da casa, portanto sem laços familiares; é estar fora do mercado de trabalho. Nesse sentido, a rua sempre é pensada como um ‚estar fora‘. Esta mesma lógica representa as crianças, adolescentes e jovens. São chamados de: „pivetes, moleques, trombadinhas; cheira cola, menores de rua, marginal, malandro, meninos e meninas de rua, pibes, riesgo cien, gurises, chiquilines, callejeros, petisos, piranhas, pajeros fruteros, polilas, guambas, gamines, chinos, pelaos, chiquillos, cipotes, quinchos, güirros, bichos, patojos, chavos, pelones, palomos, etc“ (LIEBEL 1994, p. 14).

Embora a experiência nas ruas possua uma marca de extrema marginalização e criminalização, os que transitam por ela não podem ser tomados enquanto “foras” da realidade. Estar na rua não significa de modo algum a não existência de outros referenciais (sobretudo de família, de casa, de escola, da comunidade), muito pelo contrário, pode significar de início, no processo de aprendizagem que nela se desenrola, a busca de alternativas à precariedade desses espaços (da família, da casa e da escola). Essa aprendizagem possui muitas vezes um caráter contraditório do qual os educadores sociais e voluntários precisam estar atentos para não terem uma visão idealista e romântica da rua, como também não deixar de aproveitar os saberes que nela são produzidos e que são base para a construção de uma proposta sócio-educativa que venha a transformar a vida desses meninos e meninas (A mesma enxada que pode trazer a opressão para o trabalhador do campo, pode ser transformada em uma ferramenta de luta e transformação social).

*O Pensamento pedagógico e social do Prof. Paulo Freire e os educadores sociais:
possibilidades de uma proposta alter(n)ativa no mirar adolescente e o jovem enquanto
protagonistas na ação sócio-educativa.*

No início dos anos 80 na América Latina e sobretudo no Brasil, eram poucas as oportunidades ou reflexões que pudessem ajudar os educadores sociais a refletirem suas práticas e construir uma proposta educativa centrada na necessidade dos educandos e

educandas. Foi aí que em meados de 1983, Paulo Freire se encontrava com Educadores e Educadoras Sociais que atuam no atendimento a crianças e adolescentes em situação de pobreza no Brasil; o momento era o de refletir e construir com o educador (que tanto influenciou as propostas alternativas de atendimento à criança e ao adolescente), novas possibilidades de enfrentamento da situação de marginalização na qual as crianças, adolescentes e jovens se encontravam. Naquela ocasião ele chamava atenção para a construção de uma nova postura educativa dos educadores e educadoras sociais no trabalho junto as crianças, adolescentes e jovens que pouco a pouco se descobriam enquanto sujeitos sociais e protagonistas na ação sócio-educativa.

A partir daquele momento, educadores/as embarcavam num processo de elaboração/criação constante de suas vidas, de suas práticas; vendo e revendo, fazendo e refazendo princípios educativos voltados a um atendimento não paternalista, mas sobretudo libertador. Esse processo procura tomar como ponto de partida o Pensar a Prática do cotidiano tanto nas situações de Rua, como dentro dos Projetos Sócio-Comunitários. Nesta convivência, educadores e educadoras iam construindo condições para efetivar situações grupais autênticas em que se pudessem captar as expectativas, histórias de vida, valores etc., através da real participação da Meninada 9.

Passados trinta e cinco anos, (1983-2018) a participação ativa dos adolescentes e jovens no processo sócio-educativo vem se tornando um elemento presente e que vem colaborando, levantando novos olhares em torno da formação do/a educador/a social, e dos voluntários, no sentido de perceberem a necessidade de se identificarem com as necessidades dos adolescentes e jovens, sem perder sua individualidade, buscarem com eles e elas as propostas para suas inquietações do ,existir no mundo', fazendo a história com as crianças, os adolescentes e os jovens.

Necessário se torna o educador e a educadora perceberem que a *Rua* não é só medo e também não é só brincadeira. As crianças, adolescentes e jovens, efetivamente, tem de se ,virar', aprender a se ,safar' e a se ,sustentar'. Conquistar o ponto de venda, travar relações

⁹ Como ilustração tem-se os vários seminários organizados em várias regiões do Brasil por vários educadores e coordenadores de projetos sócio-comunitários. Surgia também o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, a Pastoral do Menor, e aqui no agreste pernambucano o MACA, *Movimento de Apoio às Crianças e Adolescentes*, cuja atividade principal era a de realizar um intercâmbio entre educadores e educadoras, no qual as experiências cotidianas do atendimento eram pensadas com o apoio de leituras no campo da educação particular. Educadores partilhavam e aprofundavam as experiências no campo da educação artística, da escolarização, da horticultura e criação de pequenos animais, da orientação e iniciação profissional, etc. Os encontros ocorriam dentro dos projetos sócio-comunitários o que dava oportunidade aos educadores em pensar em uma prática concretamente vivenciada.

amigáveis ou não, com outras crianças (e mesmo com adultos) que com ela disputam o espaço, se inserir ou não em atividades ilícitas, lidar com a pressão dos órgãos repressivos, lidar com a identidade marginal criada, que ela sente no olhar das pessoas. Por outro lado, na sociedade capitalista industrial, a rua deixa de ser um lugar comum, espaço geral de sociabilidade para se restringir a um espaço monofuncional destinado a circulação. O espaço de socialização livre da rua é substituído pelo das instituições, sobretudo, da escola.

Procurando se dar conta da cotidianidade de vida nas ruas

Para enfrentar este espaço resta sobretudo aos adolescentes e jovens desenvolverem estratégias de sobrevivência e intervenção no mundo. Como destacou Paulo Freire em sua conversa com os educadores e educadoras sociais,

Quem vive sob o ataque generalizado, metido num terreno como esse, ou inventa manhas de defesa, entre elas a da „insensibilidade“, ou não sobrevive. Para sobreviver tem que robustecer a pele, a mente, a emocionalidade. É preciso, então entender o jogo de manhas fundamentais, que são as expressões das resistências, que as crianças têm que criar para poderem sobreviver enquanto presenças no mundo. (FREIRE 1985, p. 20)

É preciso, sobretudo entender a cotidianidade da rua, a cotidianidade do perambular dessas crianças, adolescentes e jovens. Os autores alemães Manfred Liebel e Uwe von Dückler (acadêmicos militantes na causa da criança e do adolescente, sobretudo em países da América Central e Latina), apontam significativas contribuições para analisar e discutir a rua enquanto espaço que possibilita a geração de propostas educativas que tomam as crianças e adolescentes como atores sociais. No caso de Uwe von Dückler (1996), ele destaca que o importante é que as crianças e adolescentes se tornem totais participantes na construção de sua nova vida. Se queremos tirá-los das ruas é preciso que elas participem ativamente no desenrolar desse processo.

Enquanto as condições sócio-econômica da sociedade não mudarem essencialmente, a construção de uma proposta de trabalho social precisa ter como ponto de partida a vida real, das condições dadas, dos saberes instituídos pelo grupo, e a proposta pode ser orientada nas seguintes teses: (a) a criança, o adolescente e o jovem devem aprender a sobreviver de forma

humana no espaço da rua, (b) o adulto precisa estar junto e assumir seu papel de acompanhante e animador, (c) o adulto deve entender a experiência de vida das crianças, adolescentes e jovens nas ruas, (d) o adulto deve estar preparado para aprender com as crianças, os adolescentes e jovens e por último (e) a criança, o adolescente e o jovem precisam participar plena e ativamente na construção de suas vidas. 10

Não escrever sobre pedagogia mas fazer pedagogias: o lugar da Pedagogia Social Crítica

Nesse sentido, para os educadores, educadoras, voluntários e voluntárias sociais, o entendimento da dinâmica da rua é fundamental. Destaca-se aqui a necessidade de problematizar o cotidiano desta menina nas ruas. Sobre este aspecto, Paulo Freire destaca que „a ação de educar tem necessariamente um ponto de partida que é o de ter a compreensão da criança, do adolescente e do jovem em sua própria cotidianidade, enquanto uma certa classe social, seus valores, aspirações, medos, etc. [...] é importante que se compreenda, por exemplo, o que é que se está dando dentro desta cotidianidade“ (FREIRE 1985, p. 20).

Dentro desta mesma reflexão, é possível problematizar e tematizar a rua tomando-a como ponto de partida e não de chegada, enquanto espaço onde é possível construir uma proposta pedagógica, a chamada Pedagogia Social Crítica, que nasce do processo da Pedagogia Libertadora e de um entendimento da andarilhagem dos adolescentes e jovens pelas ruas, e as estratégias encontradas por eles para enfrentar a situação de marginalidade. Um dos princípios básicos para isso, como aponta Dücker (1996), é o adolescente e o jovem problematizarem, tematizarem a vivência nas ruas. Eles devem refletir a própria experiência de vida e aprender a formular possibilidades de intervenção, com o apoio e presença dos educadores nas ruas¹¹.

¹⁰ „Die vom Kind auf der Straße erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen sollen ihm erhalten bleiben (a) Das Kind soll menschliches Überleben auf der Straße erlernen; (b) Der Erwachsene soll hierbei die Rolle des Begleiters und "Animators" übernehmen; (c) Der Erwachsene soll versuchen, aus dem Verständnis einer Arbeit mit dem Kind zu dem Verständnis eines Lebens mit dem Kind zu gelangen; (d) Der Erwachsene soll sich bereitfinden, von und mit dem Kindern zu lernen; (e) Das Kind muß an dem Aufbau eines ‚neuen Lebens‘ voll beteiligt sein“. (DÜCKER 1996, p.195)

¹¹ „Viele lateinamerikanische Straßenpädagogen haben über *educación popular* zu einem neuen Bewußtsein gefunden und die zum Grundprinzip einer „Erziehung auf der Straße“, einer vom Lebensfeld des Kindes ausgehenden Pädagogik erhoben: für die auf der Straße lebenden Kinder soll die Straße „Lernstoff“ bleiben und die „Problematik“ eines menschlichen Lebens auf der Straße ständig thematisiert werden. Ihre „Lebenssituation“ soll ihnen „bewußt“ und nicht ausgeklammert werden, und schließlich zum Inhalt allen Lernens werden. Sie sollen reflektieren und selbst neue Lösungen formulieren lernen, wobei die Straßenpädagogen die Rolle der „Provozierenden“ oder „Animierenden“ einnehmen“ (DÜCKER 1996, p.47; ver também LIEBEL 1994, p. 94-99).

A partir dos aspectos já colocados, consideramos que o entendimento por parte dos educadores, educadoras e voluntários sociais, de que o trabalho educativo a ser feito com as crianças, adolescentes e jovens é de caráter político, ideológico e pedagógico. Isto torna-se condição fundamental para que os mesmos percebam que a problemática das crianças, adolescentes e jovens marginalizados não pode ficar apenas resumida a uma ocupação de trabalho produtivo, uma formação profissional, uma atividade de atendimento, escolarização, que muitas vezes pode significar um paternalismo, assistencialismo, sem haver uma reflexão em torno dos acontecimentos do cotidiano. Por detrás da vida de sofrimento e miséria em que vivem as crianças e adolescentes marginalizados, existe um mundo que gera certos valores, certas crenças, certos fazeres, e a própria forma como essas crianças e esses adolescentes elaboram os instrumentos de sobrevivência.

Por estarem nas ruas, becos e praças cometendo as mais diversas 'trelas', os adolescentes e jovens em situação de pobreza, estão em um mundo que não é o mundo do educador, e inevitavelmente, há um choque que leva o educador a se colocar numa postura de querer converter o mundo dos meninos e meninas de rua sem antes haver um processo reflexivo e crítico. Para Paulo Freire, „quando se pensa em converter o outro é porque temos um ponto de partida, que é o seguinte: onde se está é melhor, o que a gente é, é melhor, senão não haveria porque converter o outro“ (FREIRE 1985, p. 12).

No trabalho sócio educativo dentro de projetos sócio-comunitários, os educadores, educadoras e voluntários devem colaborar no sentido dos adolescentes e jovens chegarem “a entender, em termos críticos, a razão de ser de sua luta; precisam entender a sua andarilhagem pelas ruas das cidades, [...] só mudam quando se assumem na vida em que vivem. Quer dizer, não mudam definitivamente, mas se preparam para mudar“ (ibid.).

Ainda segundo Freire, esta tarefa, para o educador enquanto facilitador do processo educativo, não é fácil, pois

demanda sensibilidade social e histórica (...) ao lado do entendimento cientificamente rigoroso da realidade que ensina ao educador a compreender certas formas de comportamento de pura rebeldia ou de outro fatalismo entre os oprimidos para, com eles, tentar a sua superação (...) pois o nosso amor por esses meninos negados no seu direito de ser, só se expressa autenticamente quando nosso sonho é o de criar um mundo diferente.(ibid., p. 13)

Os(as) educadores(as) e voluntários(as) indo para além da cotidianidade

O compreender a cotidianidade não é um simples conversar com os educandos sobre as atividades desenvolvidas, mas especialmente dar-se conta do educando, „o ir além dele“. O perguntar-se quem é esse adolescente e jovem e o que isto significa para o educadora, para o educador, para a voluntária e voluntários. Para Freire, nesse momento, a mente da menina muda de atitude, muda de postura, muda de posição com relação ao comportamento da mente no normal, no cotidiano. Quer dizer, a mente se enquadra numa posição de quem quer conhecer.

Nesse sentido, é preciso imergir no cotidiano do educando (do adolescente e jovem, que está diante do educador confeccionando um objeto, realizando uma atividade de escolarização, horta, arte, lazer, esporte, etc). Entretanto, jamais poderemos ficar nele. Devemos mergulhar no mundo cotidiano para sair dele com a menina, numa compreensão destes enquanto participantes de uma classe social, com seus valores, aspirações, medos etc. Acreditamos, portanto, que todos esses elementos devem estar presentes nos princípios que orientam uma proposta formativa para educadores, educadoras sociais e voluntários sociais.

CONCLUSÃO

Resta agora, tentar perceber, na prática histórica de projetos de atendimento sócio-comunitário, a aplicabilidade destes elementos pensados por Paulo Freire e por outros pensadores, comprometidos com a elaboração de uma prática educativa direcionada à transformação da realidade com os oprimidos. E sobretudo sentir, pensar e agir uma Pedagogia Social Crítica que emerge processo educativo.

Sabe-se, contudo, como Paulo Freire, que as práticas libertadoras estão sujeitas a limites, e é a própria experiência que ensina, pois „muitas vezes se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer. Há limites econômicos, limites ideológicos, sociais, limites históricos“ (FREIRE 1985, p. 22).

REFERÊNCIAS

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. Was ist Protagonismus? In: LIEBEL, Manfred; OVERWIEN, Bernd / RECKNAGEL, Albert (Orgs.): **Was Kinder könn(t)en – Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern.** Frankfurt, p. 39-53, 1999.

DEWES, Jürgen / HOLM, Karin (Orgs.). **Neue Methoden der Arbeit mit Armen. Am Beispiel Straßenkinder und arbeitende Kinder.** Frankfurt, 1996).

DÜCKER, Uwer von. In extremer Armut, in extremem Reichtum und auf der Straße lebende und arbeitende Kinder bei Entwicklung eigenständiger Kulturmerkmale. In: DEWES / HOLM. Frankfurt, p. 53, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** São Paulo, 1985.

KRAMER, Sonia / LEITE, Isabel (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa.** São Paulo, 2001.

LIEBEL, Manfred. **Mala Onda – Wir wollen nicht überleben, sondern leben.** Frankfurt, 1990.

LIEBEL, Manfred. **„Wir sind die Gegenwart“.** Kinderarbeit und Kinderbewegung in Lateinamerika. Frankfurt, 1994.

LIEBEL, Manfred. Kinderbewegungen in Lateinamerika. In: DEWES / HOLM (1996), Frankfurt p. 78, 1996.

MNNATSOP. **Ninos trabajadores y protagonismo de la infancia.** Lima, 1997.

SADER, Emir. Democracia é coisa de gente grande? In: SADER, Emir et alii (1987): **Fogo no pavilhão, uma proposta de liberdade para o menor.** São Paulo, 1987.

SCHIBOTTO, Giangi. **Niños Trabajadores – Construyendo una identidad.** Lima, 1990.

SILVA, Alexandre Magno Tavares da. **A Experiência de vida de crianças e adolescentes em situação de pobreza no cotidiano social: ser protagonistas?** In: Revista Interfaces de Saberes, p. 11-28, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo, 1999.

UMA PARCERIA ENTRE A GESTÃO PÚBLICA E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Alberto Magalhães Pires¹

Antônio Carlos Matias da Silva²

Mariana Bezerra Lyra³

RESUMO

Esta proposta de trabalho busca compartilhar a experiência da construção e desenvolvimento do Curso de Extensão Juventudes e Participação: Voz e Ação, realizado pela Prefeitura da Cidade do Recife e a Universidade Federal Rural de Pernambuco. Como este curso contribuiu para ampliar o conhecimento sobre cidadania ativa para e com a juventude recifense, no intuito de desmistificar o ser político e o seu agir no mundo, a partir da pedagogia de Paulo Freire.

Palavras-chave: Juventude; Formação; Política.

INTRODUÇÃO

Os marcos legais da institucionalização das Políticas Públicas de Juventude ainda são muito recentes no Brasil, apenas em 2013 o Estatuto Nacional da Juventude (Lei nº 12.852 2013) foi sancionado e a discussão da compreensão do jovem como sujeito de direitos teve mais voz no século XXI.

Existe o desafio de se estabelecer um diálogo permanente entre quem desenvolve a política institucional no Brasil e a juventude, como mostra a pesquisa Agenda Juventude Brasil: 67% dos jovens brasileiros afirmam que o problema do país que mais incomoda é a corrupção e 88% nunca participaram e nem gostariam de participar de um partido

¹ Faculdade Frassinetti do Recife, Especialista em Direito Social e Políticas Públicas, albertompires@hotmail.com

² Faculdade Damas, Graduando em Relações Internacionais, antoniomatias.ri@gmail.com

³ Universidade de Pernambuco, Mestranda em Gestão do Desenvolvimento Local e Sustentável, mariblyra18@gmail.com, UPE.

político. No entanto, 83% compreendem que a política é muito ou mais ou menos importante (Agenda Juventude Brasil, 2013).

É preciso quebrar o padrão das formas de participação instituídas no senso comum. Deve-se levar em consideração a diversidade juvenil e o que as grandes mobilizações sociais estão gerando, como os desdobramentos das jornadas de junho de 2013. As autoras Boghossian e Minayo (2009) trazem 02 grandes desafios: “a ideia da participação e distribuição de poder nas ações e políticas que envolvem a juventude”; e o “quadro de crise das formas tradicionais de ação no sistema político institucional que atinge o conjunto da sociedade”. A partir desses desafios levantados, o poder público precisa transcender a forma como se dialoga e estabelece relações com a juventude e a população jovem necessita compreender com mais consciência a sua energia questionadora e potencializar diálogos provocativos, com o objetivo da gestão pública repensar o seu fazer.

Essas compreensões permitem colaborar com a revisão de posturas no estímulo a participação juvenil e de formas de se fazer política, juntamente com avanços mais concretos na construção do Sistema Nacional de Juventude, na realização de um diálogo articulado entre as esferas públicas (federais, estaduais e municipais), bem como na ampliação da sua transversalidade e estratégias articuladas no desenvolvimento de políticas intersetoriais (CASTRO, 2009; LEON, 2009; SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE, 2013; VIZIA, 2012).

Pesquisadores afirmam a necessidade de apontar novas modalidades de participação juvenil, ir além da dicotomia do debate: afirmar que os jovens não participam ou que os jovens participam a partir de uma nova perspectiva. Para isso, foi pensado o curso de extensão “Participação: Voz e Ação”, uma proposta de criar uma relação de diálogo mais permanente entre a gestão pública municipal e a juventude da sociedade civil, com o apoio da Universidade. Com o intuito de construir um conhecimento integrado do papel do Estado, da relação da cidadania ativa e do controle social da sociedade civil, em prol da melhoria da qualidade de vida da cidade do Recife, a partir do uso da pedagogia freiriana.

Este curso é fruto de demandas de jovens realizadas na III Conferência Municipal de Juventude e transformada em uma meta na construção do I Plano Municipal de Juventude do Recife (Lei nº 18.279/ 2016), documento que orienta o desenvolvimento das PPJs no município. Essa formação buscou apoiar a atuação da juventude em sua comunidade, refletindo sobre: o que é ser jovem, como se concretiza os direitos do

estatuto da juventude no meu dia a dia, como compreender melhor o contexto em que eu vivo; o que são políticas públicas de juventude; qual é a importância de trabalhar junto com outros jovens; como posso colaborar com outras iniciativas juvenis na minha comunidade, entre outras questões.

Para haver um diálogo contínuo entre a gestão pública e a juventude é necessário a construção de uma relação de transparência, com responsabilidade e respeito às divergências. Além de compreender que a participação para a juventude precisa se dar a partir da realidade de cada jovem, do lugar de onde vive e que “os ganhos de cidadania dependem, fortemente, das lutas sociais, isto é, da capacidade de indivíduos e coletivos se mobilizarem para participar ativamente da condução de seus destinos” (SECRETARIA NACIONAL DA JUVENTUDE, 2014, p.92).

METODOLOGIA

Considerando as prioridades de ação da Secretaria Executiva de Juventude para o ano 2017, determinou-se a realização de um curso de formação para fortalecer a capacidade da cidadania ativa entre os jovens da cidade do Recife, buscando garantir o primeiro direito do Estatuto Nacional de Juventude, Lei nº 12.852/ 2013, à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil. Devido a essa necessidade, realizou-se uma investigação para conhecer os grupos de estudos que pesquisam juventude nas Universidades instaladas na cidade do Recife.

No segundo semestre de 2017, os integrantes da Secretaria firmaram uma parceria com o Grupo de Estudos da Transdisciplinaridade, da Infância e da Juventude (GETIJ), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), para elaborar a proposta de um curso de extensão. O GETIJ discute as problemáticas relacionadas à infância e à juventude na escola e as suas relações com a transdisciplinaridade. Este é liderado pelo professor Dr. Hugo Monteiro Ferreira e está vinculado ao Departamento de Educação da UFRPE. O curso foi construído a partir de algumas reuniões, que culminou na construção de um plano de trabalho e por fim um acordo de cooperação técnica entre as duas instituições.

O curso foi desenhado com o intuito de: fortalecer a atuação dos jovens junto às comunidades no campo das políticas públicas de juventude; formar jovens lideranças a partir de aprofundamento de conhecimentos no campo econômico, social, político e

cultural no município do Recife (PE); e desenvolver metodologias participativas, que possam ser replicadas junto aos outros jovens das diversas comunidades envolvidas.

Ao longo do ano de 2018 foi desenvolvido o curso, selecionaram-se 36 (trinta e seis) jovens entre 15 e 25 anos, 06 (seis) por Região Político Administrativa (RPA) da cidade, sem restrições em relação a escolaridade, para serem multiplicadores dos conhecimentos no município do Recife (PE). Estes jovens participaram do curso de formação, com uma carga horária total de 64 (sessenta e quatro) horas, a fim de aprofundar conhecimentos no âmbito econômico, social, político e cultural no município de Recife (PE).

A formação foi realizada por meio de “módulos” e “inter-módulos”, conforme a seguinte programação:

-Módulo 01 – “Viver e conviver: conhecendo as experiências dos jovens do curso”

Carga Horária: 08h.

-Primeiro Inter-módulo – “Pesquisando os conceitos de juventude”

Carga Horária: 04h.

-Módulo 02 – “Juventudes, movimentos sociais e políticas públicas”

Carga Horária: 16h.

-Segundo Inter-módulo – “Conhecendo o território da cidade do Recife”

Carga Horária: 04h.

-Módulo 03 – “Dando voz ao território e organizando as ações”

Carga Horária: 16h

-Terceiro Inter-módulo – “Ação na sua Região Político Administrativa” (RPA)

Carga Horária: 08h.

-Módulo 04 – “Avaliação do curso”

Carga Horária: 08h.

Os participantes foram inseridos em processos educativos que estabeleceram convivências, vivências e aprofundamentos dos conteúdos, através de módulos e inter-módulos. Os mesmos fizeram uso de diários etnográficos a fim dos cursistas construírem uma postura de observador e pesquisador atento às suas próprias vivências.

O principal guia metodológico desta formação é a pedagogia com princípios freirianos, onde partimos do conhecimento trazido por cada jovem para construir juntos novos conhecimentos. Como diz Paulo Freire “ninguém educa ninguém, os homens e as mulheres se educam numa relação dialógica, de saberes e afetos” (2005). Os nossos encontros foram regados de diálogos sobre o ser um cidadão ativo e o entendimento de

como a troca com o outro amplia a nossa leitura de mundo. Fazendo-nos perceber que juntos somos mais fortes.

RESULTADOS

Por meio do desenvolvimento do curso, desde a sua construção, pode-se apresentar alguns resultados ao observar o seu processo. No desenho da proposta, a Prefeitura trouxe, a partir da experiência dos seus representantes nas formações para o público jovem, a dimensão da pedagogia popular e a Universidade com a discussão da transdisciplinaridade para a construção metodológica do curso. Isso refletiu na compreensão do que entendemos por formação, que não se deve construir um conteúdo e o seu processo de forma estática. Durante o processo teve-se uma flexibilidade nos ajustes e melhorias ao pensar a programação e metodologias, para um determinado módulo. Trabalhou-se na construção de diretrizes desejadas para seguir em cada módulo e intermódulo uma linha que interligasse cada momento do curso, mas com flexibilidade. Como exemplo deste movimento, fizemos reuniões de avaliação e planejamento do próximo módulo e com isso a ressignificação da proposta do curso.

O ser um curso de extensão deu um selo de qualidade a formação, uma oportunidade das e dos jovens terem no seu currículo um curso com selo da Universidade, que ajudará, também, no campo profissional. Além disso, trouxe a responsabilidade da Universidade estar aceitando o convite de colaborar na construção de Políticas Públicas, juntamente, com a gestão pública. Esse projeto proporcionou um exercício de diálogos necessários para oxigenar a relação entre esses dois setores.

As etapas de mobilização e de seleção das e dos jovens foram bem desafiadoras, abrimos um edital e determinamos um processo de inscrição e tivemos que estender o prazo para alcançar os 36 jovens selecionados. Talvez tenhamos burocratizado demais o processo, por não ter utilizado a internet como ferramenta para inscrição das e dos jovens. Também refletimos que pode ser o atual momento de excesso de informações e dispersão da juventude para se conectarem de fato com alguma ação, com isso, tem-se o desafio de como comunicar esse tipo de curso.

A realização dos módulos presenciais, pensamos num desenho de duração de três meses, por experiência na realização de outros cursos, para conseguir a permanência da maioria dos jovens. Dos trinta e seis jovens tivemos uma perda de 10 pessoas, ao longo do curso que por motivos pessoais desistiram, por exemplo, alguns conseguiram um

emprego e precisaram se afastar. Metodologicamente, pensamos os encontros presenciais com o intuito de fortalecer o indivíduo e o coletivo. Escolhemos o trabalho permanente deste movimento com danças circulares, que trouxeram a subjetividade através da dança e música, para se conectar consigo e com o outro.

Em paralelo, a partir da pedagogia popular, trabalhamos o conteúdo por meio do conhecimento dos jovens, com metodologias dinâmicas, que permitiram os jovens assimilarem o conhecimento de outra forma. Esse formato permitiu conversar sobre política de uma forma leve e mostrar aos jovens que se pode fazer diferente uma formação política. Percebemos quando o conteúdo foi repassado em um dos módulos de forma mais tradicional, do formato de sala de aula, os jovens sentiram muito cansaço e dificuldade de concentração para assimilar as informações.

Achamos importantes nesses encontros e nos encontros inter-modulo estimular o registro, por meio do diário etnográfico. O trabalho com o diário foi desafiante, o trabalhar a habilidade da escrita para provocar o ato de refletir e sistematizar o conteúdo de uma outra forma, para ajudar na compreensão, seja por causa da qualidade da educação adquirida por determinados jovens, até a falta de costume de hábito de escrever à mão num caderno. Sentimos muita dificuldade do jovem conseguir perceber a importância dessa ferramenta. Pecamos no trabalho de monitoramento das atividades intermodulo, que ajudaria a estimular mais essa prática. No entanto, percebemos que os jovens conseguiram melhorar no processo de escrita, quando observamos o início do curso, com a sua finalização.

A atividade no território foi realizada em todas as RPAs, mas nem todos os jovens conseguiram participar. Observou-se o desafio de praticar no agir o fazer coletivo e dialógico, mas não foi impossível. Essas ações proporcionaram muitos aprendizados, o de ousar metodologicamente, como o de vencer o medo de exposição de se colocar, protagonizar a ação; o entrosamento entre instituições que não se conheciam, entre outros.

CONCLUSÃO

O exercício do conhecer e exercer os direitos a partir dos sujeitos nos levarem a concluir que a formação é o eixo principal dos saberes que se trocam e ao mesmo tempo afirmam o saber como um exercer dos sujeitos que coletivamente aprende dos conceitos, os resignificam e os multiplicam nas suas experiências e vivências nas comunidades e na cidade, sendo uma agir em grupo e dialogando com os outros jovens e seus grupos.

O aprendizado fundamental se faz pela memória que se memoriza nas anotações de cada passo nos encontros presenciais e nas atividades em seus territórios, esse percurso ajudou aos jovens se conectarem com o seu dia a dia e o agir no mundo.

Por fim, é muito importante abrir canais de construção e diálogo entre a Universidade e a gestão pública, o quanto um tem a contribuir com a razão de existir do outro e com os desafios complexos que enfrentamos nas cidades. Esse curso só reafirma o potencial transformador existente nessa conexão.

REFERÊNCIAS

CASTRO, J. de et al. (2009). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea.

FREIRE, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42.^a edição.

LEON, A. de et al. (2009). **Políticas Públicas de Juventude. Curso de formação, capacitação e atualização política** – Escola de Formação Política Miguel Arraes – Fundação João Mangabeira : Brasília, DF.

MINAYO, M. C. S., e BOGHOSIAN, C. O (2009). **Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos**. Revista Saúde e Sociedade. São Paulo, v.18, n.3, p.411-423. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n3/06.pdf>>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

SECRETARIA NACIONAL DA JUVENTUDE. (2014). **Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude/** organizado por Helena Abramo. –Brasília –DF. Disponível em: <http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0010/2854/Caderno_-_Conceitos_Fundamentais_EJ.pdf>. Acesso em: 19 de agosto de 2018.

_____. (2013). **Agenda Juventude Brasil: Pesquisa Nacional sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros 2013**. Brasília - DF. Disponível em: <http://bibjuventude.ibict.br/jspui/bitstream/192/91/1/SNJ_agenda_2013.pdf>. Acesso em: 19 de agosto de 2018.

_____. (2013). **Cartilha Políticas Públicas de Juventude**, Brasília – DF. Disponível em: < [file:///C:/Users/marib/Downloads/SNJ_pol%C3%ADticas_2013%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/marib/Downloads/SNJ_pol%C3%ADticas_2013%20(1).pdf)>. Acesso em: 19 de agosto de 2018.

VIZIA, B. (2012). **Como nossos pais? - Mudança do perfil etário da população brasileira coloca em destaque políticas públicas voltadas para o jovem**. Revista Desafios do Desenvolvimento. Nº 60. Disponível em: <http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1542:catid=28&Itemid=23>. Acesso em: 19 de agosto de 2018.