

EDUCAÇÃO POPULAR: O ATO DE ESTUDAR COMO ELEMENTO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES NO TECELENDO

Íria Vannuci Barbosa da Silva; Co-autora, Liziane Almeida dos Santos; Orientadora, Andreia Barbosa dos Santos

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Resumo: Este artigo é resultado de reflexões e aprendizados de educadoras do Programa de Extensão Tecelendo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, vinculado ao Centro de Formação de Professoras, no município de Amargosa, Bahia. O Tecelendo trabalha com Educação de Jovens, Adultos e Idosos na perspectiva da educação popular. E, entre suas vertentes está a Formação de Educadoras e Educadores Populares. Nesta dimensão de trabalho do Tecelendo as educadoras e educadores são tencionadas (os) a refletir sobre o processo de formação que estão inseridos. Este é um movimento que não vem de fora para dentro, mas ao contrário. Neste sentido, este trabalho tem como principal objetivo discutir o ato de estudar como elemento da formação de educadoras e educadores a partir da educação popular. E, isso envolveu compreendermos o ato de estudar como um movimento intenso que requer consciência e disposição de quem o faz. A educadora e o educador na perspectiva da educação popular, no Tecelendo, necessariamente assumem a responsabilidade do posicionamento político quanto à concepção de mundo, de vida, de sujeito, de educação, entre outras, como saberes inerentes aos nossos processos educativos e de formação. E, neste sentido, um saber é fundamental. A compreensão de que o ato de estudar está para além da leitura do livro ou do texto. A metodologia consistiu na utilização de anotações e registros realizados por educadoras no diário de campo e em relatórios. O referencial teórico perpassou pelos estudos de Paulo Freire (1982), (1996), (2015) Carlos Rodrigues Brandão (2007), (1983), Edgar Morin (2003), José Francisco de Souza (2007).

Palavras-chave: Formação de Educadoras e Educadores, Educação Popular, Ato de Estudar.

Introdução

Pensar a formação de educadoras e educadores nos instiga, notadamente, a tecer considerações sobre alguns aspectos deste processo. Entre eles, concepções de educação que orientam e que são assumidas enquanto opções políticas e ideológicas inerentes aos processos de formação. Desse modo, como educadoras assumimos a Educação Popular como a concepção de educação que orienta nosso trabalho teórico e prático no processo de formação de educadoras e educadores.

Neste sentido, este artigo é resultado de reflexões e aprendizados de educadoras do Programa de Extensão Tecelendo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, vinculado ao Centro de Formação de Professoras, no município de Amargosa, Bahia. E tem como principal objetivo discutir o ato de estudar como elemento da formação de educadoras e educadores a partir da Educação Popular.

O Tecelendo é um Programa de Extensão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) que trabalha com Alfabetização, Letramento, e formação de educadoras e

educadores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos na perspectiva da Educação Popular. Surgiu na cidade de Amargosa/Bahia, no ano de 2008, quando foi contemplado com Editais MEC/PROEXT/2008 e MEC/PROEXT/Cultura/2008. Em seguida, com os editais PROEXT/2009, PROEXT/2011 e PROEXT/2012.

Atualmente, o Tecelendo trabalha com quatro vertentes que se entrecruzam em um movimento de educação, produção de saberes e de conhecimentos, valorização cultural e histórica no âmbito da extensão, mas integrando o ensino e a pesquisa. Isso acontece a partir das seguintes vertentes: Formação de educadoras e educadores; Alfabetização e Letramento; Grupo de Estudo Preparatório para o ENEM (GEPE) e a Tecelagem.

Tendo em vista que o Tecelendo assumi o trabalho enquanto princípio educativo e a ação-reflexão-ação como sua centralidade metodológica, temos a tecelagem enquanto arte milenar de significações que se constitui como um elemento metodológico do processo de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos na perspectiva da Educação Popular.

Quanto ao GEPE, é um grupo constituído por jovens e adultos de comunidades periféricas da zona urbana e rural do município de Amargosa/Bahia. São pessoas que já concluíram o ensino médio e tem interesse em ingressar em instituições de ensino superior como universidades, preferencialmente públicas, ou institutos de ensino.

Concomitantemente ao GEPE o Tecelendo tem a formação de educadoras e educadores como uma das vertentes de diálogo e de reflexão da prática educativa e do exercício da docência. No entanto, o processo de formação de educadoras e educadores no Tecelendo tem entre seus espaços de estudos, discussões, reflexões e debates, o Grupo de Estudo Paulo Freire.

Este grupo surgiu em 2014 com uma proposta de realizar leituras e estudos sobre a educação e a formação de educadoras e educadores a partir do referencial teórico de Paulo Freire. Os principais objetivos do grupo perpassam pelo aprofundamento e fortalecimento dos estudos e das discussões acerca da formação de educadoras e educadores na perspectiva da Educação Popular. É neste âmbito que nos propomos a discutir o ato de estudar como elemento desta formação. Isso envolve apresentar conceitos, implicações educativas, políticas, pedagógicas, concepções, aprendizados e reflexões que constituem este processo.

Assim, neste artigo apresentamos conceitos como o de Educação Popular e do ato de estudar a partir do referencial teórico de Paulo Freire (1982), (1996), (2015), José Francisco de Souza (2007) e Carlos Rodrigues Brandão (1983), (2007). As

reflexões e discussões que se seguem foram sistematizadas a partir de registros e anotações do diário de campo e de relatórios de educadoras do Tecelendo.

Metodologia

Este trabalho foi elaborado a partir de anotações e registros do diário de campo e de relatórios de educadoras do Tecelendo. Este diário constitui um instrumento pedagógico em nosso processo de formação enquanto educadoras e educadores no Tecelendo. Consideramos a escrita como movimento de sistematização dos aprendizados, dos conhecimentos apreendidos (re) construídos a partir de experiências vivenciadas e, sobretudo, das reflexões, discussões e debates durante a formação.

Nesta perspectiva, a pesquisadora Ana Paula Gestoso de Souza¹, no artigo sobre a “escrita de diários na formação docente” (2012) enfatiza a importância do ato de escrever como possibilidade de expressão no processo de formação docente. A autora destaca que:

Traçando um paralelo entre as contribuições do debate na historiografia e a compreensão do processo de desenvolvimento profissional de professores, vemos que, nessa perspectiva, o sujeito em formação é quem atribui significância maior ou menor a um fato observado ou a uma experiência vivida, tendo em vista seu processo de reflexão sobre esse acontecimento e os possíveis liames entre ele e outros fatos ou acontecimentos observados, experimentados por ele ou pelos estudos teóricos realizados. Assim, não importa o caráter de verdade ou as provas de sua ocorrência tal como é narrado no diário, mas a reflexão que se faz sobre o assunto é que define o quanto está sendo formadora a experiência. Esses escritos constituem-se pela expressão e pela elaboração do pensamento e dos dilemas dos docentes. Desse modo, aqueles que escrevem diários podem tornar-se investigadores de si próprios e, conseqüentemente, da prática que desenvolvem na escola. Zabalza (1994) destaca quatro aspectos do diário que dão a esse tipo de documento uma potencialidade expressiva: exige o registro escrito, implica reflexão, integra o expressivo e o referencial, possui caráter histórico e longitudinal (p. 185-186).

Esta abordagem nos ajudou a compreender a escrita do diário de campo como este instrumento pedagógico de formação de educadoras e educadores que possibilita uma reflexão das experiências, dos aprendizados em um movimento formador. Como as experiências são vividas? Qual o sentido ou as significâncias que enquanto sujeito em formação atribuímos neste processo?

¹ Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; Professora da rede de ensino do Estado de São Paulo e supervisora da tutoria virtual do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: ana.gestoso@gmail.com

Souza (2012) e Zabalza (1994 apud Souza 2012) destacam a dimensão e os aspectos do diário que estão para além de narrativas descritivas. As suas implicações perpassam por reflexões no âmbito das teorias, das práticas pedagógicas, dos conceitos, das concepções educacionais, políticas, sociais, éticas, históricas, culturais, entre outras. Que sujeito e que formação é esta? Como nos enxergamos neste processo? A escrita no diário nos permite mergulhar nos limites, angústias, preocupações, (des)construções e ideias do nosso caminho formador.

Neste sentido, autores como Souza (2012), Souza e Cordeiro (2007 apud Souza 2012) destacam que:

a escrita de diário exige tempo para parar e refletir. Isso gerará dúvidas que afetam e são afetadas pela prática docente. A "produção e socialização das escritas de si e os processos de formação de professores e leitores se modelam entre as experiências que marcam as histórias de vida de cada sujeito e seus singulares percursos de formação e autoformação". Assim, podemos pensar em uma estreita inter-relação que não pode dissociar as histórias de vida do professor e sua formação profissional. O registro em diário possibilita o "redescobrir caminhos percorridos, cenários e fatos vivenciados por uma determinada pessoa em diferentes tempos e espaços, encaminhando-a a uma reflexão sobre a própria atuação" (SOUZA; CORDEIRO, 2007, p. 46 apud SOUZA, 2012).

A partir desta compreensão é possível considerar que enquanto educadoras e educadores independente da opção política tem saberes que são inerentes à prática educativa, Freire (2015). No entanto, para sujeitos envolvidos em uma formação na dimensão da reflexão crítica, a produção de saberes e conhecimentos, nesta perspectiva, perpassa pela necessidade de se assumirem como sujeitos deste processo. Neste sentido, a escrita do diário de campo se constitui como um dos instrumentos da experiência formadora que permite, entre outras coisas, a escrita de si e as reflexões acerca do seu trabalho.

Resultados e Discussão

O ato de estudar tecido a partir da Educação Popular

João Francisco de Souza (2007) ao abordar historicamente o conceito de Educação Popular destaca que este conceito sofre um processo de ressignificação desde que segmentos dos movimentos sociais reivindicaram a Educação Popular “como extensão da escola aos setores do trabalho, portanto, como ensino elementar: educação popular para as crianças e educação para adultos para os trabalhadores maiores de 15 anos” (PAIVA, 1973 apud

SOUZA, 2007. p, 63).

Entretanto, a partir de 1950 o conceito de Educação Popular galgava outros significados a partir do trabalho do educador brasileiro Paulo Freire. E no processo que SOUZA (2007) chama de “refundamentação da Educação Popular” algumas questões são consideradas fundamentais, entre elas:

a educação popular como uma pedagogia; a educação popular e a escola, especialmente, a escola pública; a questão da aprendizagem; a educação popular, a mudança no discurso e a necessidade de resgatar a dimensão popular que a tem caracterizado; e a educação popular e a importância da democracia para os movimentos sociais (SOUZA, 2007, p.99).

Ainda de acordo com o autor, a educação popular também foi considerada como

uma proposta pedagógica, não apenas de uma teoria pedagógica. Proposta pedagógica que implica uma concepção de educação, recupera o teórico, a configuração de finalidades educativas, a conformação de conteúdos pedagógicos (educativos, instrumentos e operativos) e a elaboração de dispositivos de diferenciação pedagógicos (SOUZA, 2002) cujo horizonte político é a libertação ou emancipação das maiorias de nossas populações e a humanização do ser humano (SOUZA, 2007, p.110).

Nesta perspectiva, SOUZA (2007) destaca a análise realizada pela pesquisadora Rosângela Carvalho quando afirma que:

a educação popular é entendida do ponto de vista da sua prática discursiva na América Latina, e, em particular no Brasil, como uma prática discursiva engajada politicamente comprometida com os segmentos sociais que sofrem diferentes processos de marginalização e diferentes formas de exclusão social. No dizer de seus representantes, “a educação popular surgiu inspirada no pensamento de Freire e outros, como uma educação com o povo, alternativa à educação oficial, muitas vezes alienante e opressora”, como uma educação que propõe superar tradicionais dicotomias, tais como “a distancia entre o conhecimento popular e/ou vulgar e conhecimento científico, entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre o objetivo e o subjetivo, entre a prática e a teoria, entre o trabalho e a educação, a ciência e a vida”. É uma educação que “tem origem na tradição de rebeldia das camadas oprimidas da população que não se submetem a sua condição e reagem de diversas formas na busca de outras condições de vida e trabalho”. A educação popular “é uma perspectiva, uma metodologia, uma ferramenta de apreensão, compreensão, interpretação e intervenção propositiva, de produção e reinvenção de novas relações sociais e humanas” (CARVALHO, 2004, p.156 apud SOUZA, 2007, p.111).

Ainda sobre o conceito, de educação popular, Carlos Rodrigues Brandão (1983) faz uma abordagem destacando-a como “saber da comunidade”, enquanto “ensino público” e como “educação das classes populares”². Em sua reflexão ele destaca que:

² Ver Carlos Rodrigues Brandão (1983). O QUE É EDUCAÇÃO POPULAR.

A educação popular é, hoje, a possibilidade da prática regida pela diferença, desde que a sua razão tenha uma mesma direção: o fortalecimento do poder popular, através da construção de um saber de classe. Portanto, mais importante do que pretender defini-la, fixar a verdade de seu ser, é descobrir onde ele se realiza e apontar as tendências através das quais ela transforma a educação na vivência da educação popular. Como outras tantas — os médicos militantes falam em medicina comunitária e os setores avançados da Igreja falam em pastoral popular — a educação popular é uma prática social. Melhor, é um domínio de convergência de práticas sociais que têm a ver, especificamente, com a questão do conhecimento. Com a questão da possibilidade da construção de um saber popular. Da apropriação, pelas classes populares, do seu próprio saber. Aquilo que é a fala e a lógica que traduzem a passagem de sujeitos e classes econômicos, para sujeitos e classes políticos. (BRANDÃO, 1983, p. 51-52).

Ele continua,

Três tendências sucessivas podem ser reconhecidas: 1) a educação popular é, em si mesma, um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como um instrumento de conscientização etc.; 2) a educação popular realiza-se como um trabalho pedagógico de convergência entre educadores e movimentos populares, detendo estes últimos a razão da prática e, os primeiros, uma prática de serviço, sem sentido em si mesma; 3) a educação popular é aquela que o próprio povo realiza, quando pensa o seu trabalho político — em qualquer nível ou modo em que ele seja realizado, de um grupo de mulheres a uma frente armada de luta — e constrói o seu próprio conhecimento. Neste último caso, a educação popular realiza-se independentemente da presença do educador erudito. Ele pode participar aportando, com o seu conhecimento, informações e interpretações que, a partir dos seus problemas colocados pelas e nas situações de trabalho popular, explicitam e fortalecem o saber popular (idem.).

A partir destas abordagens e dos conceitos trazidos pelos autores em suas discussões é possível considerar a educação popular como um movimento de resistência através de lutas populares, da reflexão acerca da libertação e autonomia da classe trabalhadora. Neste sentido, a educação popular como uma concepção de educação libertadora e emancipatória, busca na valorização, fortalecimento e respeito dos saberes dos sujeitos da classe trabalhadora, princípios em sua razão de ser enquanto movimento de educação e transformação social, política e econômica.

A educação popular reúne um saber, um pensar e um agir na perspectiva da humanização tanto no individual como no coletivo. Um saber que está além da compreensão das letras e dos números e da codificação ou decodificação de símbolos, mas um processo de produção de conhecimentos, de instrumentalização de sujeitos que junto com sua visão de mundo, suas experiências e movimento de vida, constroem uma postura crítica e propositiva junto à coletividade.

Portanto, como sujeitos do processo de formação de educadoras e educadores na perspectiva da educação popular não é possível nos furtar do compromisso político, sobretudo, com o aprofundamento das reflexões acerca da nossa formação. Somos frutos de uma formação fragmentada, tecnicista em um processo de escolarização de ensino e de uma educação também fragmentada, desvinculada do todo, afastada da vida das pessoas. É como se os aspectos humanos, as paixões, os medos, os desejos, as alegrias, as tristezas, os sentimentos, os enfrentamentos e limites não estivessem presentes nos processos educativos e em nossa formação enquanto sujeitos.

Na sua obra *Ação Cultural para a Liberdade*, Freire (1982) afirma:

Nunca me esqueço da análise feita por um camponês do nordeste brasileiro, no momento em que discutia duas codificações que apresentavam, a primeira, um índio caçando, com seu arco e sua flecha; a segunda, um camponês como ele, caçando também, com uma espingarda. “Entre esses dois caçadores, disse, somente o segundo pode ser que seja analfabeto. O primeiro, não”. Por quê? Lhe perguntei. Rindo um riso de quem se espantava com o meu por que, respondeu: “Não se pode dizer que o índio é analfabeto porque vive numa cultura que não conhece as letras. Pra ser analfabeto é preciso viver no meio das letras e não conhecer elas” (p.20).

O que nos ensina este camponês? Como consideramos os que não se apropriaram dos códigos lingüísticos? Qual a função social da escola? Que ser humano queremos ajudar a constituir? Quais as relações que podemos estabelecer com o processo de formação e trabalho docente? Responder estas perguntas envolve refletirmos sobre o lugar de onde falamos e o posicionamento político que assumimos. Trabalhar numa perspectiva não domesticadora, não alienada também envolve pensarmos a educação, a postura e o papel do educador e educadora, nossa formação, assim como nosso trabalho docente enquanto espaço da não neutralidade.

Pensar a educação, a escola, o ser humano, envolve aspectos como a criticidade, a reflexão das ações, o comprometimento com o educando, sua história, seu saber, a educação enquanto ato político, a responsabilidade social e o compromisso individual e coletivo. Nosso trabalho docente tem uma direção, uma intencionalidade. Este movimento perpassa necessariamente em pensar nossa concepção de mundo, de vida, de ser humano, de homem, de mulher, de sociedade, de Estado, de política, de educação, de formação, enfim, passa por pensarmos, refletirmos e agir no e com este mundo.

Estamos satisfeitos com este mundo? Queremos mudanças? Melhorias? Transformação? De onde pensamos este mundo? É uma reflexão política, mas também, filosófica, pois, não é

possível pensar nestas questões sem pensar na *condição humana*.³

A humanidade é uma entidade planetária e biosférica. O ser humano, ao mesmo tempo natural e supranatural, deve ser pesquisado na natureza viva e física, mas emerge e distingue-se dela pela cultura, pensamento e consciência. Tudo isso nos coloca diante do caráter duplo e complexo do que é humano: *a humanidade não se reduz absolutamente à animalidade, mas, sem animalidade, não há humanidade*. O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural. O cérebro, por meio do qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são órgãos totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, totalmente culturais. O que há de mais biológico – o sexo, o nascimento, a morte – é, também, o que há de mais impregnado de cultura. Nossas atividades biológicas mais elementares – comer, beber, defecar – estão estreitamente ligadas a normas, proibições, valores, símbolos, mitos, ritos, ou seja, ao que há de mais especificamente cultural; nossas atividades mais culturais – falar, cantar, dançar, amar, meditar – põem em movimento nossos corpos, nossos órgãos; portanto, o cérebro (MORIN, 2003, p.40).

Aqui o autor destaca elementos da nossa condição humana, como a dimensão biológica e a cultural. Morin nos convida a reflexão acerca daquilo que muitas vezes nos parece natural como algumas funções do cotidiano que garantem a existência e a vida. Entre elas o comer, beber, as necessidades fisiológicas e assim por diante.

Entretanto, o nosso modo de vida é intrínseco ao tempo histórico que vivemos, a organização da sociedade a qual constituímos, o que aprendemos, como, com quem? Como encaramos a morte, o nascimento? O que pensamos? O que sentimos? Como nos relacionamos com os outros? O que falamos, como, com quem? Como construímos nossas relações afetivas, profissionais? Como lidamos com nossos corpos? Como encaramos o sexo? Para que ele serve? Como mulheres e homens se relacionam entre seus pares e entre ambos os sexos? Quais princípios e valores que orientam as regras de convivências em nossa sociedade, no mundo, nas culturas das diversas etnias?

O que é natural? O que é biológico? O que é cultural? O que é próprio de um povo? O que é universal? O que é comum ao mundo ao longo de sua existência e daqueles que o habitam? Ao afirmar que “o ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural”. Morin nos provoca a pensar em nossa constituição enquanto ser humano. O que é ser humano? Como nos constituímos? Esta constituição depende de que? De quem? De onde? O agir humano pode ser chamado de natural?

³ Ver Edgar Morin. A Cabeça Bem-Feita, 2003.

Nesta perspectiva, é possível fazer uma relação com o que Freire (2015, p. 50-52) menciona ao destacar a necessidade da “consciência do inacabamento” como saber necessário à prática educativa. Ele considera como o ponto de partida a consciência do “inacabamento do ser humano”.

Ele afirma que “onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”. Portanto, ao considerarmos estas questões e problematizá-las estamos nos pensando enquanto ser histórico, cultural, inacabado como destaca Freire.

Isso implica pensarmos que os processos formativos precisam ser educativos. Aprender a profissão docente, por exemplo, não pode se restringir a apreensão de técnicas dos processos de ensino e de aprendizagem. “Todos os dias misturamos a vida com a educação”... Estando em todos os espaços, “nós envolvemos pedaços da vida com ela...”, destaca o educador e antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (2007, p. 07). Afirma, ainda, “ninguém escapa da educação”. Esta compreensão nos leva a uma concepção de educação como processo permanente de vida. E, portanto, nesta compreensão não é possível uma visão tecnicista, determinista, unilateral e bancária.

Neste sentido, assumimos a educação enquanto processo político, permanente de formação humana em suas dimensões sociais, éticas, espirituais, econômicas, históricas e assim por diante. E isso passa pela compreensão de que enquanto educadoras e educadores nesta perspectiva, alguns saberes são fundamentais nos processos educativos. Entre estes, que os aspectos humanos não devem ser desconsiderados e se constituem como elementos importantes na formação de educadoras e educadores populares.

Especificamente humana a educação é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente. Como professor, se minha opção é progressista e venho coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso por outro lado, negar que meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador (FREIRE, 1996 p. 28).

Mesmo que não assumamos a responsabilidade de pensar a educação, mesmo que nos posicionemos por uma concepção determinista, mecanicista, tecnicista, bancária, racionalista e reacionária, não podemos ignorar que a educação é uma construção humana e, portanto, social, política, cultural, histórica e assim por diante. Isso envolve

reconhecermos que independente da postura política, não podemos desconhecer nossa função enquanto educadoras e educadores populares.

Neste sentido, nos deparamos com um desafio constante ao assumir conscientemente as escolhas políticas no âmbito da educação. O estudo. Paulo Freire (1982) nos chama a atenção para a necessidade de um movimento crítico de estudo. Ele afirma que “o ato de estudar não se reduz à relação leitor-livro, ou leitor-texto” (p.11). Não pode ser uma relação unilateral de apenas observação e aquisição de ideias e informações do texto. Afirma, ainda, que este ato “é uma atitude em frente ao mundo” e isso nos coloca diante da responsabilidade do enfrentamento de modos diferentes de ver o mundo.

Pois, como ele mesmo destaca “os livros refletem os enfrentamentos dos autores com o mundo”. Estes, por sua vez, dizem do lugar, do tempo histórico, das concepções, ideias, ideologias e culturas dos autores. Daí, comungamos com o Freire que é fundamental compreender que não podemos nos alienar a textos, a autores e aos livros. Pois, “estudar é também e sobretudo pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo⁴. Desta forma, quem estudo não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa”... (p.11).

Todavia, isso passa pela compreensão da importância do papel da educadora e do educador que consiste em não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Mas, o que envolve pensar certo? Ler criticamente e não memorizar. O memorizador armazena as informações na memória e, portanto, não consegue estabelecer relação entre o que leu e o que acontece a sua volta seja no país, na sua cidade ou no seu bairro.

Por outro lado, lê criticamente significa comprometer-se com o texto compreendendo a ponto de estabelecer um diálogo com o texto e com a autora e o autor. Freire afirma, ainda, que a educadora e o educador que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo.

Segundo o autor a grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar no outro como paciente de seu pensar, a tarefa da educadora e do educador que pensa certo é desafiar o educando a produzir sua compreensão a partir da comunicação. Daí, o pensar certo como processo dialógico. Isso envolve estudar.

⁴ Ver Pedagogia da Autonomia, Paz & Terra, 2015.

Ao tecer considerações sobre este ato, Freire afirma que “estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a” (p.9). Ele faz uma crítica ao que chama de “educação bancária⁵”. De acordo com Freire esta educação faz o contrário de incentivar o ato de estudar. “Mata nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade. Sua disciplina é a disciplina para a ingenuidade em face do texto, não para a indispensável criticidade” (p.10).

O ato de estudar precisa nos mobilizar, nos mover ao exercício diário da vida. Pensar um movimento de educação que não mate nas educadoras, educadores e educandos esta curiosidade, criatividade que o Freire destaca como importantes ao desenvolvimento da criticidade. E isso envolve reconhecer que “estudar é uma forma de reinventar, de recriar, reescrever – tarefa de sujeito não de objeto” (p.10). Não é um exercício fácil, é um movimento intenso e desafiador, pois, requer de quem estuda a disposição, tempo, disciplina. Precisamos aprender a estudar.

Conclusões

O ato de estudar não é um fenômeno natural, não é algo que aprendemos de uma única maneira e não é unívoco. Inicialmente talvez não compreendamos por que o Freire começa um texto – Ação cultural para a liberdade, tecendo considerações sobre o ato de estudar. Pode ser que não consigamos entender a conexão com as questões tratadas no livro. Entretanto, quando iniciamos a leitura sobre a “cultura do silêncio,” a ação cultural como processo para a libertação, o processo de alfabetização política e a educação domesticadora, compreendamos que faz todo o sentido suas considerações iniciais.

Não é possível sermos meros expectadores e memorizar as questões tratadas por Freire nesta obra. É necessário estudar, estabelecer um diálogo com o autor. É necessário indagar, questionar, refletir, pensar a prática, o dia-a-dia no mundo. O que acontece na cidade, na escola, na universidade, as realidades sociais, políticas, econômicas, éticas não estão desconectados. Os princípios que tem orientado nosso modo de viver, de pensar, de nos relacionarmos com o outro, com o mundo, com a natureza, enfim, o que aprendemos? Por quê? Como? Com quem? Para que? A favor de que? De quem? Contra o que? Contra quem? Por que nos organizamos desta maneira?

⁵ Sobre “educação bancária” ele sugeri ver Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido, 1977

Esta problematização nos instiga ao ato de estudar, a assumir nossa condição de sujeitos deste ato e assim, nos posicionarmos no mundo e diante das visões e concepções de mundo e de ser humano. Chama-nos a atenção para a necessidade da postura crítica, do exercício permanente da curiosidade, da relação de diálogo, do princípio da humildade. Freire (1982. p.12) destaca, por exemplo, que “a compreensão de um texto não é algo que se recebe de presente. Exige trabalho paciente de quem por ele se sente problematizado”.

Entretanto, este movimento precisa ser constante, é esta compreensão do ato de estudar que pode possibilitar criarmos e recriarmos ideias. Consideramos que a construção do conhecimento perpassa pelo ato de estudar, pelo que o Freire chama de práxis – ação e reflexão. Sem dúvida, é uma reflexão fundamental em nosso processo de formação, não apenas enquanto educadoras e educadores, mas, sobretudo, como sujeitos da práxis.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação Popular. 1983.

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

_____. Ação Cultural para Liberdade e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra – Coleção Leitura, 2015.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. – 8ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SOUZA, Ana Paula Gestoso. A escrita de diários na formação docente. Educação em Revista. vol.28 nº 1 Belo Horizonte Mar. 2012. Versão On-line ISSN 1982-6621.

SOUZA, João Francisco de. E a Educação Popular? Quê?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Edições Bagaço. NUPEP/UFPE. Recife, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Programa de Extensão Tecelendo: Atividades, 1º Trimestre 2017.