

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva investigar as experiências dos Círculos de Cultura freirianos sob o olhar da filosofia da linguagem a partir do pensamento de Paulo Freire e de Jürgen Habermas e, assim, verificar o potencial e as perspectivas de tal conceito, no sentido do aprimoramento da prática educativa contemporânea, sobretudo no que tange à formação de professores.

No entanto, não é o foco da presente dissertação aprofundar os estudos em cada um dos autores citados, e trazer à tona suas epistemologias, mas sim, verificar suas contribuições em torno do objeto pesquisado, qual seja, os Círculos de Cultura. Tal estudo, no entanto, não impediu de apreender concepções, ora trazidas por um autor ora por outro, e de estabelecer possibilidades de novos olhares sobre o objeto da pesquisa e sobre as questões suscitadas na prática educativa e suas implicações com o saber, sem, contudo, reduzir um autor ao outro ou eleger um deles como estatuto da verdade.

Considerar-se-á, dentre eles, a importância do processo dialógico como via de constituição do sujeito, ou seja, que ele consiga 'dizer a sua palavra' como propôs Paulo Freire. Para que estas experiências possam levar o sujeito a existir em seu tempo-espaço, algumas perguntas se apresentam na pesquisa:

- O que é um Círculo de Cultura? Qual sua gênese?
- Há Círculos de Cultura hoje, 50 anos depois?
- Quais são seus contributos à educação para as próximas décadas?

A opção em pesquisar Paulo Freire não foi por acaso. Como educador ele protagonizou uma experiência inédita na educação brasileira e que foi referência em outros países do mundo. Nos últimos sete anos tenho participado ativamente de atividades que têm em sua base teórica o legado freiriano como Fóruns, Círculo de Cultura, pesquisas em educação, entre outros. Por isso, peço licença por escrever de forma pessoal, dissertando seriamente, mas como se compusesse um poema ao

trazer ao meio científico minhas contribuições. Este trabalho é marcado pela vivência profunda com o qual seu tema é exposto, pois antes mesmo de ser texto, já era vida. E é neste texto, contexto, narrativa que se faz a maior preocupação desta pesquisa: entender o que é o Círculo de Cultura, cujo movimento iniciado em 1960 por Paulo Freire em Recife, impulsionou a articulação das organizações populares em direção à transformação das realidades sociais opressoras. Nesta escrita, minha vida e minhas pesquisas se fundem em uma vivência tão grande que se fez necessário certo distanciamento para que tal estudo acadêmico se completasse.

Diante do exposto, com distanciamento e estudos, entendemos que a base para a formação educativa repousa na comunicação, especialmente nas possibilidades do diálogo que se apresentam nos Círculos de Cultura. Ao delinear este estudo, faz-se necessário olhá-lo sob a ótica da Filosofia da Linguagem, pois os trabalhos já realizados nos Círculos apresentam a linguagem como dialógica. As idéias de Freire sobre o homem e a vida são marcadas pelo princípio dialógico, constituidor da existência humana, de que a interação entre os sujeitos é o princípio fundador tanto da linguagem como da consciência. Nessa relação entre o eu e o outro, encontramos o que Polanyi (1958) anuncia na busca da aprendizagem latente. Para ele, “o homem deve sua superioridade intelectual ao uso da linguagem.” Decorre dessas idéias que a aprendizagem constitui-se nos atos de invenção, observação e interpretação, e o uso da linguagem desenvolve cada uma dessas faculdades.

Fomentar o diálogo e a reflexão coletiva entre os atores educativos pode externalizar o conhecimento tácito em conhecimento explícito e, dessa forma também se aproximando de Freire vemos os contributos de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin ao propor que é na comunicação dialógica que a linguagem ganha vida, torna-se extralingüística, seja no cotidiano, na prática da oratória, no meio científico, artístico ou outros, ela impregna-se de relações também dialógicas. Completando, na obra Problemas da Poética de Dostoiévski, Bakhtin aponta que:

A idéia não vive na consciência individual isolada de um homem: mantendo-se apenas nessa consciência, ela degenera e morre. Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as idéias dos outros é que a idéia começa a ter vida, isto é, a formar-se, desenvolver-se, a encontrar e renovar sua expressão verbal, a gerar novas idéias. O pensamento humano só se torna autêntico, isto é,

idéia, sob as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros, materializando na voz dos outros, ou seja, na consciência dos outros expressa na palavra. É no ponto desse contato entre vozes-consciência que nasce e vive a idéia. (BAKHTIN, 2002, p. 86)

Por isso, no processo de elaboração desta pesquisa, quanto mais me aproximo das questões em torno dos Círculos de Cultura que pretendia conhecer desde sua gênese até suas atuais possibilidades, mais a questão da comunicação mostra-se fundante na formação contínua de nós educadores e educadoras.

Para tanto, como pesquisa empírica, investigamos inicialmente a comunidade freiriana para levantamento de dados e atuais possibilidades de existências do objeto aqui exposto. Dessa forma, tal como minha vida se funde neste trabalho, vale trazer como estudo de caso, experiências realizadas com Círculos de Cultura nestes cinco anos de envolvimento direto cuja história veremos a seguir.

Biografia educacional

Há quatorze anos entrei no magistério, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM – I –MC). Estudara em período integral e durante os quatros anos de formação aprendi e vivi o início de ‘ser professora’. Conheci, por meio dos livros, muitos autores, muitas idéias, dentre eles, conheci Paulo Freire. Vivi, nos estágios realizados, muitas dúvidas e hipóteses: crianças aprendem e nos ensinam? Por que a docência parece ser uma profissão solitária? Teoria e prática andam juntas? Ensino muito mais do que escrevo no diário de classe e aprendo muito mais do que digo que ensino... Ao longo desse percurso, tinha apenas uma certeza: Educação é o meu caminho.

Na Universidade Braz Cubas (UBC), curso de Pedagogia, percebi que as teorias fundamentam a educação, mas sozinhas não dão conta do ato educativo. Por quê?

Se a prática alimenta a teoria estudada, dá a ela vida e beleza, o que acontecia na rede municipal na qual eu trabalhava que não me deixava sair da sala de aula para fazer um curso sequer? Era maio de 2000, eu queria ir a um congresso de educação e não poderia participar, legalmente não havia cursos para professores ou formação continuada em serviço.

Há tempos via a complexidade nas relações educativas emergirem de tal maneira que seus atores debruçavam-se sobre idéias educacionais na ânsia de encontrarem respostas às suas angústias pedagógicas. Em Mogi não foi diferente. Mogi das Cruzes (MC) é um município de 721 km² localizado na grande São Paulo (SP), na região do Alto Tietê (AT). Possui cerca de 400.000 habitantes distribuídos em áreas rurais e urbanas e constitui-se com suas indústrias em um pólo econômico importante para a região, além de compor o 'Cinturão Verde' devida sua produção hortifrutiflorigranjeira.

Sua educação municipal institucionalizada iniciou-se em 1950 com a primeira escola de educação infantil "Monteiro Lobato", com a orientação da Secretaria de Esportes de São Paulo. As próximas duas escolas foram criadas em 1959 e 1972. Desde então, iniciou o crescimento da Educação Infantil atingindo em 1989 dezessete pré-escolas e uma creche. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, a administração municipal inaugurou quatro escolas de Ensino Fundamental em quatro bairros distintos de Mogi. Hoje, nosso município conta com noventa e três escolas municipais.

De acordo com pesquisa realizada por Diretoras da Rede Municipal¹ observamos que:

Em 2001, com a chegada de uma nova administração, a Secretaria Municipal de Educação apresentou seu Plano de Trabalho 2001/2004 com a Missão 'Construir a Escola de Sucesso Pautada no Ensino de Qualidade' e juntamente com a Missão foram traçadas sete metas: Toda criança na Escola; Elevação global do nível de escolaridade da população; Analfabetismo zero; Modernização e dinamização da escola; Orientação e qualificação para o trabalho; Atenção com a saúde do escolar; Democratização da gestão escolar; Valorização dos profissionais da educação. (ANJOS et al, 2003, p.23)

¹ ANJOS, Wagna Suely R. dos. et al. **Gestão das Escolas Municipais: 2001 a 2003 – Impacto e Transformação.** UBC. São Paulo: 2003.

No entanto, para que essas metas pudessem ser atingidas, e as angústias dos profissionais fossem inicialmente minimizadas, houve uma reestruturação do sistema municipal de educação contemplando: Sistema Educacional, Rede Escolar, Escola, Administração (planejamento, controle e implementações), Administração Participativa e Administração Escolar. Vale ressaltar um artigo publicado na Revista Educando em Mogi em 2003, por nossa Secretária, intitulado 'Qualidade Social da Educação' no qual apresenta o incentivo à educação com qualidade social que pense na "formação consciente do sujeito socialmente responsável" e pontua: "[...] uma educação de qualidade deve conter: preparação para o mundo do trabalho, formação para a cidadania crítica, preparação social e formação ética. Estes são, acredito, os pontos a serem considerados por todos nós [...]" (HORLE, 2003, p 11). Assim, com princípios bem definidos, metas traçadas, gestão participativa, propostas e planejamentos, estatuto do magistério, reformas educacionais feitas em coletivo com todos os atores educacionais, cursos e ações sérias em prol da educação, a Secretária Municipal de Educação Professora Maria Geny Borges Ávila Horle (toda equipe pedagógica, administrativa e rede municipal), atingiram melhoras no panorama de ensino² como mostra o quadro abaixo:

Sistema Municipal de Ensino de Mogi das Cruzes	2000	2008	Variação
Alunos com recursos municipais	19.162	31.238	61%
Escolas municipais	75	93	23,5%
Escolas subvencionadas	32	54	69%
Especialistas de educação	67	157	135%
Servidores administrativos	402	746	86%
Professores municipais	529	872	65%

Tabela 1 – Variação do panorama do ensino municipal. Fonte: DEPLAN e expediente- SME/MC.

² As ações da Secretária foram tão eficazes que hoje se encontra iniciando sua terceira gestão, não por força política partidária, mas por mobilização do próprio município. Com ela continua sua Secretária Adjunta Maria Aparecida Cervan Vidal, também na terceira gestão à frente da SME/MC.

De acordo com Mezomo (1994, p.36):

[...] a efetiva gestão de qualidade supõe uma administração que: Invista tempo para atender e apoiar o processo; Preocupa-se em apoiar em vez de controlar; Enfatize a necessidade do trabalho em equipe; Reconheça e reforce os esforços das equipes; Responda prontamente às soluções propostas; Torne disponíveis os recursos quando necessário (tempo, local, materiais, recursos técnicos e outros); Lidere o processo de melhoria e estimule as pessoas a formar “equipe de qualidade”; Participe ativa e visivelmente do processo de melhoria da qualidade.

Nesse sentido, estavam claros todos os itens relacionados com a proposta de atuação da Secretária Municipal. Do quadro encontrado no início de sua Gestão como imobilismo, conformismo, inseguranças, falta de comunicação eficaz, falta de informações e entre muitos outros no qual eu também estava submersa, nós, educadoras e educadores, especialistas e educadores de apoio passamos a buscar informações, participar de cursos e atividades propostas, organizarmos comissões para elaboração de Estatuto do Magistério, Plano de Carreira, eventos, formações continuadas, diretrizes e matrizes municipais entre outros. É interessante mostrar dois gráficos de ações realizadas pelo CEMFORPE para atender as necessidades pedagógicas e demandas da rede já na primeira gestão (2001-04)³:

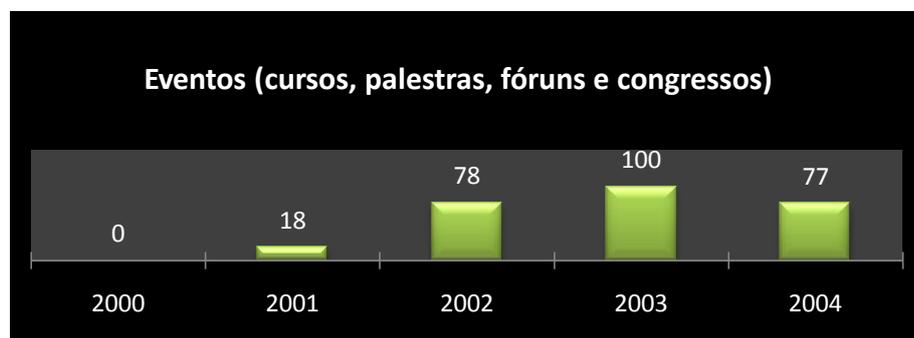


Gráfico 1 – Eventos realizados pelo CEMFORPE

³ Dados retirados do artigo: MARINHO, Andrea; SOUZA, Andréa. **Círculo de Cultura: um caminho à transitividade crítica**. Recife, 2005. Mimeo.



Gráfico 2 – Vagas oferecidas pelo CEMFORPE em formação continuada

Enfim, tais desafios envolviam educadores que, ano a ano, buscavam uma formação profissional pautada em estudiosos de várias áreas das Ciências Humanas, em vários estilos de cursos e especializações.

Analisar esse cenário real, não era só uma preocupação mogiana, mas algo que envolvia e envolve educadores do mundo todo, pois a pós-modernidade faz-se presente e com ela, muitas angústias se tornam uma provocação pedagógica que multiplica a escrita compromissada na área. São autores que tenho pesquisado enquanto educadora para também entender e aprimorar minha práxis: Freire (1987); Bakhtin (2005); Habermas (1999); Polanyi (1958); Padilha (2004); Mafra (2007); Machado (2004), Castells (1999); Gadotti (2000); Severino (2007) e tantos outros que discutem os focos macroestruturais da educação nos aspectos da filosofia e da linguagem.

Ater-me aos assuntos que eles dissertaram em suas escritas e legados contribuiu efetivamente para uma pesquisa e formação pedagógica que hoje me coloca sobre este trabalho. Entendo que uma única resposta ou ciência não dá mais conta da complexidade da era em que estamos. As perguntas são maiores que as respostas. Ser professor nesta contemporaneidade não é uma missão. Não precisamos de messias. É trabalho coletivo. É construção de muitas mãos e mentes, de muitos sonhos e utopias na busca da concretude.

O cenário contemporâneo

Vimos disseminar no século XX o caos político que estimulou a competição selvagem na corrida pela sobrevivência individual em todos os níveis da sociedade corroborando para a ausência de um projeto coletivo. Com isto, a exclusão social ganha um caráter de condição humana, em vez de mostrar-se como um processo que pode e deve ser mudado:

O analfabetismo funcional desencadeia mecanismo de desempregabilidade, pobreza e, em última análise, exclusão social em uma sociedade que, cada vez mais, depende de uma capacidade, ainda que mínima, de decodificação da linguagem. [...] O analfabetismo funcional constitui um obstáculo fundamental à integração no mercado de trabalho formal, seja qual for o nível profissional, e está fortemente relacionado a empregos mal remunerados e pobreza [...]. (CASTELLS, 1999, p.192-3)

O século XX, foi marcado pelo caminhar do industrialismo ao informacionalismo⁴ e da sociedade industrial à sociedade em rede como afirma Castells: “A cultura como fonte de poder e o poder como fonte de capital são a base da nova hierarquia social da Era da Informação.” (1999, p.425). Vemos cotidianamente o mecanismo de desenvolvimento que visa otimizar a produção com base na informação e conhecimento, denominada esta categoria de informacionalismo o capital informacional, que usa e explora a informação e conhecimento em favor do lucro maximizado, cria divisões sociais básicas como a fragmentação da força do trabalho, exclusão social como meio de ignorar a essência de cada indivíduo, separação da lógica do mercado e economia da experiência humana em seu trabalho, assim, as pessoas, diante tantas informações e exigências, não se acham aptas ao trabalho que se destinam e acabam por desvalorizar-se.

Nessa análise, as redes de significações, comunicações, do universo da personalidade são pouco exploradas na escola. A essência do processo educativo mostra-se ainda centrada no currículo, no que vamos ensinar dos pequenos aos

⁴ **Informacionalismo**: mecanismo de desenvolvimento que visa otimizar a produção com base na informação e conhecimento. CASTELLS, Manuel, 2002. *Fim de Milênio*. 3ªed. Tradução Klauss B. Gerhardt e Roneide V. Majer. –São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura; v.3)

especialistas, o como vamos cobrar tal aprendizado. A acumulação de informação como pseudogarantia do sucesso profissional mostra-se um mote em nossa contemporaneidade. Da mesma forma, a idéia de que não há futuro e nem raízes, mas apenas o momento presente estimula o imediatismo e o individualismo. Na contemporaneidade, estimula-se que o presente seja feito de instantes, de cada instante. Observa-se a inferência de que a vida deve ser vivida como se cada minuto fosse o último, sem qualquer outra referência que não a satisfação imediata da necessidade do hiperconsumo individualizado. Dois impactos diretos chegam, então, às salas de aula: a necessidade de uma educação transformadora e o conhecimento como fonte de poder.

A ausência do projeto coletivo de sociedade, educação, cultura, sonhos e realizações calam o que há de biografia em cada ser humano, em cada professor, em cada estudante, em cada escola. Cada um se fecha à voz do outro, se fecha ao diálogo e comunicações. No entanto Polanyi mostra-nos que “sabemos muito mais do que podemos relatar”, aliás “o componente que podemos descrever explícito, é uma parte ínfima em relação ao que não pode ser descrito, o conhecimento tácito, do qual fazem parte as percepções daquele que conhece, bem como a sua própria história de vida.” (SAIANI, 2004, p. 11).

Quando abrimos mão do tácito que está em cada um de nós vemos que “[...] sonhos e projetos constituem a matéria-prima da mudança social. Um sujeito puramente racional e egoísta, do tipo ‘cavaleiro solitário’ ficaria em casa e deixaria a tarefa da transformação a cargo ‘dos outros’.” Aliás, o “único problema em assumir tal atitude é que ela parte do princípio de que a ação coletiva será concretizada pelos outros. Em outras palavras, trata-se de uma forma de parasitismo histórico.” (CASTELLS, 1999, p.84-5).

Não é pouco o esforço que a sociedade tem realizado na superação dessa gama de variáveis que interferem negativamente no processo educativo, na formação do ser humano ao longo de sua vida. Nesse decurso, revela-se o esgotamento do positivismo, da certeza, do único caminho, da única metodologia, da única idéia possível. Considerar as múltiplas práticas educativas, os múltiplos olhares, as múltiplas experiências, os múltiplos conhecimentos é um desafio deste milênio. Parece-nos que em meio a Era da Informação, do imediatismo, parar para

ouvir o outro soa como um mecanismo que visa diminuir nosso trabalho efetivo em sala de aula, em nosso projeto educativo.

Das indagações às primeiras ações

Diante dessas inquietações, iniciei um estudo junto à Cátedra Livre Paulo Freire, na sede do Instituto Paulo Freire (IPF), em 2004.

Ao ler as obras de Paulo Freire, minha ótica mostrava que muitos educadores encontravam-se perplexos sob as rápidas mudanças na sociedade, na tecnologia, na economia, e questionavam-se sobre o futuro de sua profissão, sobre suas metodologias, sobre suas certezas e incertezas. Existia um abismo em suas perspectivas. Moacir Gadotti (2000, p.16) lembra-nos o que é perspectiva de acordo com a filosofia: “uma antecipação qualquer de futuro: projeto, esperança, ideal, ilusão, utopia.” Assim, vislumbrar um futuro implica ‘*existires*’ educativos presentes.

A leitura de textos de Paulo Freire, mais especificamente na obra Educação como Prática da Liberdade, trouxe-me uma reflexão a cerca do verbo existir a partir de tal fato:

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles. (FREIRE, 2003, p.48-9)

Por isso, quando olho todo este meu percurso na educação, vejo que não posso enquanto educadora viver somente sobre livros e ficar isolada no mundo acadêmico. Preciso de gente. De educadores com os quais possa discutir, dialogar, aprender e ensinar. O educador existe (*existere*) em seu tempo, não se esmaga nele, temporaliza-se e emerge dele no desafio possível da educação como uma intervenção no presente. Estudar o legado freiriano tornou possível o encontro comigo, com meus objetivos de vida, de *existere*. Aumentou minhas possibilidades

docentes com os educandos da educação infantil a pós-graduação. Apresentou-me aos contextos filosóficos, históricos, ontológicos, antropológicos, lingüísticos, epistemológicos entre outros. Conheci outros autores. Outras vozes, outros existires. Conheci o sistema municipal no qual atuo há nove anos.

Teorias ampliam nossa leitura de mundo. Estudá-las em profundidade tornava-se necessário. Nessa *perspectiva*, integrei-me a Cátedra Livre Paulo Freire, na sede do Instituto Paulo Freire, em São Paulo, que ao longo de 2004 reunia-se às quintas-feiras a fim de estudar quatro obras nodais do pensamento freiriano: Pedagogia do Oprimido, Educação como Prática da Liberdade, Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia. Tinha como membros Paulo Roberto Padilha, Roberto Silva, Moacir Gadotti, Ângela Antunes, Sonia Couto, Flander Calixto, Jason Mafra, eu entre outros. Em formato de Círculo de Cultura, dialogávamos a cerca dos conceitos e categorias apresentadas nos livros supracitados. Foram esses, um dos tempos de estudos, aprofundamentos e grande crescimento intelectual. Porém, uma dúvida pessoal a cerca da metodologia da qual trabalhávamos iniciara-se naquele momento: “O que de fato é um Círculo de Cultura? O que foi em 1960? O que é hoje? Há contributos dele para a educação futura?” Respostas eu não tinha, mas aquela metodologia de fato proporcionava um diálogo fecundo no grupo paulista.

No final de 2004, era tamanha minha vontade de contribuir e crescer com nossa rede municipal que iniciei com outras onze educadoras um grupo de estudos no formato de Círculo de Cultura em nossa região. Encontros informais a cerca do legado freiriano que resultaram na institucionalização da Cátedra Paulo Freire de Mogi das Cruzes, hoje, CEPEC - Paulo Freire⁵. Ao realizar tais encontros, vimos que de fato a prática alimentava a teoria e a teoria alimentava a prática por meio do diálogo, necessidades emergiam do cotidiano educativo e potencialidades eram estimuladas.

Rosemeire Tonete de Carvalho, uma pesquisadora do CEPEC, apresentou em seu ensaio intitulado ‘O salto qualitativo do meu ser diante dos estudos no

⁵ O CEPEC-Paulo Freire constitui-se de um grupo de mais de 30 pesquisadoras coordenadas por Andréa Souza e eu, que em nosso município, assumiu o objetivo de re-escrever o legado freiriano. Com encontros sistemáticos, às segundas-feiras, e uma carga de 10 horas de estudos semanais, não objetiva-se elevar Freire como um mártir da educação, mas sim, estudar seus contributos e melhorar a prática educativa, além de publicizar os estudos e trabalhos realizados.

círculo de cultura mogiano', reflexões a cerca de suas leituras durante o ano de 2005 e 2006 apontando:

Hoje leio, discuto e dialogo suas obras no círculo de cultura e também em outros espaços educativos, objetivando o aprofundamento e compreensão, uma vez que todos seus escritos estão carregados de conceitos antropológicos, lingüísticos, políticos e também religiosos. [...] e questiono: "Seria a falta de diálogo dos professores e de re-conhecimento da História da humanidade e, da própria história, que "limita" a compreensão dos processos educativos, e ainda, a busca de um novo caminho para a formação do cidadão consciente da sua existência e de seu papel na sociedade e na história?[...] A cada obra lida e discutida, saltos significativos são dados, quanto à consciência da própria ação, portanto, enquanto pesquisadora do círculo de cultura, aponto como necessário ampliarmos esta oportunidade para outros integrantes visando fortalecer a nossa atuação efetiva e consciente nos espaços que vivemos e convivemos. (CARVALHO, 2007, p.27)

No cotidiano escolar, passei neste período de 2003 a 2005, pelas cadeiras de professora municipal em escola rural e central, coordenadora pedagógica, vice-diretora, coordenadora do CEPEC – Paulo Freire, professora universitária e membro do Comitê Organizador do Fórum Mundial de Educação (FME). À medida que vivenciava tais experiências, identifiquei igualmente a citação nsupracitada, o quanto a dinâmica do Círculo de Cultura contribuía na ação dialógica entre os participantes, ampliando nossa prática de participação social e de formação do sujeito para uma cidadania democrática.

Mais precisamente, as discussões coletivas e produções textuais de nosso grupo de estudos despertaram-me o interesse para pesquisar mais as práticas com educação até então vivenciadas. Dessa forma, apresentei ao grupo a intenção de fazer Mestrado em Educação com a temática investigativa centrada nos Círculos de Cultura que Paulo Freire realizou na década de 60, tentando encontrar a gênese desse movimento que tanto contribui para o momento que estávamos vivenciando em nossa formação municipal. Mais profundamente, verificar o que foi a dinâmica dos Círculos de Cultura, o que representa hoje e se há contribuições para a educação futura, principalmente na formação de professores.

Filosofia da Linguagem

Consideramos a linguagem como um encadeamento processual simbolizador do mundo e intermediador das relações dos sujeitos entre si no âmbito de sua interação social. Dessa interação, emergem as múltiplas maneiras do falar e do manifestar tácito de cada um. Por isso, ao pensar em diálogo, encontramos uma maneira de priorizar o sujeito.

Para Paulo Freire, na obra intitulada *Extensão ou Comunicação?*, o homem é um ser de relações que, desafiado pela natureza, a transforma com seu trabalho, criando o mundo da cultura. E ao criar o mundo do trabalho e da cultura ele se percebe imerso em sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa:

A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico. Daí que a função gnosiológica não pode ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscível. (FREIRE, 2001, p.69)

Essa busca do homem se dá a partir do campo da consciência e linguagem. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire postula que “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar.” (Id, 1987, p. 78). Assim, aos olhos freirianos, dizer a palavra é também trabalho, é práxis, é transformação do mundo, não pode ser privilégio de alguns, mas direito de todos.

Bakhtin (2005, p.257) menciona que “Ser significa comunicar-se pelo diálogo”. O discurso nunca é individual, ocorre entre interlocutores. A linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica concreta, em que se interpretam a enunciação, as condições de comunicação e as estruturas sociais, nas quais as palavras se realizam junto ao seu significado:

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro,

de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou. (Ibid.,p.203)

Consideramos convergente com Bakhtin a aproximação crítica que Freire e Habermas têm como base, respectivamente, os conceitos de Dialogicidade e Ação Comunicativa enquanto proposta teórico-prática para construir uma nova racionalidade humana. Ambas destacam a importância da comunicação livre e emancipada como estratégia para a humanização do mundo atual. A crítica de Freire aos processos culturais alienantes converge para o sentido que Habermas atribui à comunicação quando denuncia como a principal causa dos problemas que desumanizam as sociedades contemporâneas, o grande déficit de comunicação, que hoje ocorre em plena na Era da Informação. Mas, para além das críticas, Freire e Habermas podem completar-se com o objetivo de inspirar novos processos práticos de transformação e humanização da sociedade.

O conceito de dialogicidade em Freire é o pano de fundo de sua visão antropológica fecunda, que produz um pensamento radicalmente humanista e libertador. Ao colocar o diálogo como condição primeira da libertação dos oprimidos, Freire fundamenta o projeto de transformação social em bases renovadas que convergem para o desenvolvimento sociocultural da humanidade.

A dialogicidade é a prática do diálogo verdadeiro, que mantém viva a relação entre a ação e reflexão. Essa prática dialógica e dialética da nossa vida concreta é uma exigência existencial do ser humano porque se constitui na própria vocação de nossa espécie radicalmente aberta ao mundo e, por isso mesmo, é histórica, incompleta e sedenta de humanização. É pelo diálogo, que implica em uma atitude de vida, que os homens e mulheres constroem um mundo humano, refazendo o que já existe e projetando um futuro que está por realizar-se.

Nesses termos, a base que fundamenta o Círculo de Cultura, numa visão antropológica freiriana, é o diálogo. É na palavra pronunciada, que revela o mundo, que os participantes se fazem ao fazer e refazer o próprio mundo, a ação educativa.

Por isso, é mister ao educador, no entanto, numa perspectiva emancipatória, que esteja atento a si mesmo, buscando refletir sobre a tendência que sua voz

possa imprimir ao discurso intersubjetivo, seja na sua fala verbal, escrita ou qualquer outro meio de comunicação. Cabe-lhe observar se sua fala demonstra a domesticação, a repetição, o não-pensar ou o 'pensar único' ou se, ao contrário, como postula Freire, sua postura vai ao encontro da codificação pedagógica pressupondo um número plural de significações, de existências.

Nesse processo, o conhecimento que envolve o discurso do inconsciente aproxima as manifestações decorrentes do Círculo de Cultura, como define Carvalho na citação abaixo:

Elencar questões educacionais hoje, exige uma compreensão do ontem, e principalmente, das personagens determinantes do rumo da História. Neste movimento conseguimos discutir, *dialogar*, construir e reconstruir conceitos e *consensos* que se fortalecem, quando procuram ultrapassar a teorização, contextualizando as vivências das nossas escolas, trazendo à luz, temas como formação de professores, consciência ingênua e crítica, atuação profissional como reprodutores e ou como organizadores de vivências de construção e compreensão do mecanismo social. A leitura e discussão das obras Freirianas provocam uma série de sentimentos e emoções no círculo de cultura dentre seus participantes, principalmente em mim, ora de clareza, potência, motivação, responsabilidade, segurança do caminho certo, ora de inquietação, dúvida, impotência diante da compreensão do mecanismo social que sustenta todas as relações com suas intenções subliminares. Na verdade, as *discussões* nos círculos possuem um sabor de descoberta das próprias origens, desmascarando as verdadeiras razões das próprias ações. (CARVALHO, 2007, p. 24 - grifo nosso)

No alinhavo dessa linha da Filosofia da Linguagem, trago um contributo a partir da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, no qual os desafios do nosso tempo trazem um projeto inacabado e que precisa ser reconstruído no âmbito de um novo paradigma teórico onde a emancipação é inerente à comunicação, de modo conseqüente e necessário o desenvolvimento de projetos educativos que privilegiem, consensualmente, o fortalecimento da competência comunicativa dos atores educacionais, a fim de torná-los competentes a estes desafios postos como também propõe a perspectiva da filosofia dos Círculos de Cultura conforme veremos nesta pesquisa.

Apresentação do trabalho

Para tanto, este trabalho apresenta-se dividido em quatro capítulos, a saber. Capítulo I – Paulo Freire: uma aproximação – traz as categorias e conceitos freirianos como bases para a compreensão do trabalho exposto, ao mesmo tempo em que aborda a diferença entre Círculo de Cultura, Centro de Cultura e o Método Paulo Freire. Pois, entender, à luz de Freire, o que é ensino, pesquisa, cultura, interdisciplinaridade entre outros, categoriza algumas ações chaves do qual o Círculo de Cultura foi gestado. Mas o que foi o Círculo de Cultura? Qual sua gênese? Quais são seus elementos? Quais experiências foram realizadas com esta metodologia? Responder a estas e outras questões é o desafio do Capítulo II intitulado Círculo de Cultura: gênese e construções.

Estamos há 50 anos das primeiras experiências freirianas em torno do objeto aqui pesquisado. No entanto, o que é o Círculo de Cultura hoje? Ainda existe? Quais são suas aplicabilidades? O que diz a comunidade freiriana? No capítulo III a pesquisa de campo é realizada e quatro tipologias dos Círculos de Cultura são apresentados.

Após o cenário analisado, vemos no quarto e último capítulo denominado Perspectivas e desafios: o futuro dos Círculos de Cultura, a re-leitura da Paulo Freire e sua experiência à luz da teoria habermasiana com um encontro dos pensamentos de Bakhtin e Álvaro Vieira Pinto. Verificar as axiologias presentes nas dinâmicas circulares de nosso objeto também é um objetivo desse texto.

Assim, alinhar os fundamentos de Paulo Freire com as teorias de Jürgen Habermas sobre as propostas do Círculo na educação atual é um desafio que a conclusão deste trabalho traz.

Em síntese e esquematicamente concluindo, este trabalho propõe responder o que é Círculo de Cultura. Quais são suas aplicabilidades hoje e suas possibilidades dimensionadas aos futuros educadores tendo a filosofia da linguagem como pano de fundo.

Verão de 2009

CAPÍTULO 1

Paulo Freire: uma aproximação



Ilustração sobre o Método Paulo Freire

CAPÍTULO I: Paulo Freire: uma aproximação

■ Iniciar esta pesquisa pela biografia de Paulo Freire é fundamentar o tempo-espaço e os conceitos fundamentais ao nosso estudo sobre o objeto em questão. Entender quem foi este educador e afinar algumas de suas categorias a cerca do ato educativo é essencial para que possamos compreender nosso hoje e as perspectivas da educação contemporânea.

Deixamos como observação que usaremos os verbos quase sempre no gerúndio, mais por opção narrativa a que por opção metodológica, pois a nosso ver, o gerúndio traz o movimento incorporado no verbo e este estudo referente aos Círculos de Cultura foi e é um movimento que se fez e se faz coletivamente conforme apontaremos a seguir.

1.1 Paulo Freire: vida e obra

Trouxemos na Introdução, um pouco da nossa história, todos somos frutos de nossa própria trajetória, da interação que temos com o mundo e com as pessoas. Paulo Reglus Neves Freire, nascido em 19 de setembro de 1921, em Recife, foi também testemunho dessa premissa. Advogado por formação, cidadão do mundo por construção, dedicou grande parte de sua vida a combater a educação excludente e elitista. Fez de sua preocupação ética o seu compromisso com os ‘condenados da Terra’ e com a emancipação como pontua Moacir Gadotti:

Há certamente na obra de Paulo Freire um retorno e um desenvolvimento em espiral de uma grande polifonia de temas geradores orientados pela escolha de um ponto de vista emancipador da ciência, da cultura, da educação, da comunicação. (apud. SCOCUGLIA, 2003, p.10)

A educação se torna, aos seus olhos, um instrumento de libertação. A dimensão política do ato pedagógico fica marcadamente presente em toda sua vida e obra. Fruto de sua história e escolhas, ele percebeu-se como ser inacabado, que construiu seu próprio caminho caminhando, tecendo o hoje no ontem. Tinha seus pontos de vistas e, a partir deles, dialogava com as pessoas. É o que dava

coerência entre sua prática e teoria. Paulo Freire (1921 – 1997) era por vida e obra, um humanista.

Sabemos da complexidade que é estudar o legado freiriano. Não por distanciamento de sua escrita com nossa prática, ao contrário. Por sua teoria dizer tanto de nossa prática humana e educativa é que dificulta ler Freire. A dialética já se faz presente como necessidade primeira dessa leitura, pois na busca da compreensão das totalidades e das contradições políticos-educativas implícitas e explícitas ao longo da história das idéias constitutivas no legado freiriano é que encontramos nosso caminhar. Complexo porque traz em si a teia de representações de seu pensamento ético, estético, teórico, antropológico, filosófico, cultural, social entre outros num tempo de muitas mudanças histórico-sociais.

O que ocorre em Paulo Freire, enquanto pensador e educador, em nosso entendimento, é um procedimento aberto de busca e de construção, rigorosamente crítico e criativo, que possibilitou o florescimento de idéias e princípios originais. Em seu conjunto, tais idéias e princípios resultaram numa práxis ético-político-pedagógica, inicialmente focados num contexto específico, cuja evolução teórica e aplicação os elevaram a um status de universalidade.

As produções iniciais de Freire tiveram como berço a sociedade brasileira em transição para a modernização, onde os posicionamentos em disputas pelo poder político estavam centrados em duas forças: agro-comercial e urbano-industrial. Estas foram as bases hegemônicas de 1955 a 1965 que propunham uma ideologia da consciência nacional visando o desenvolvimento do país. Essa problemática ideológica ganhou destaque quando Paulo Freire disse que “[...] é preciso aumentar o grau de consciência do povo sobre os problemas de seu tempo e espaço. É preciso dar-lhe uma ideologia do desenvolvimento.” (1982, p. 28). Assim, educar as massas populares seria educar para o desenvolvimento nacional e para a participação crítica do mesmo.

Em questão, o populismo intermediava tanto os interesses do governo como os interesses opostos. O interesse da ‘moderna’ burguesia defendia claramente o desenvolvimento da nação. Enquanto os interesses opostos pregavam a participação popular com voto consciente, defendendo o projeto de reformas (agrária, industrialização, educação, saúde, entre outros). Nesse enredo, o povo

emergia em sua participação, porém ingênuos e despreparados para uma votação consciente, tendo como pano de fundo um país com alarmantes índices de analfabetismo.

Não obstante, Paulo Freire trouxe uma autocrítica sobre seus trabalhos realizados naquele momento:

Em meus primeiros trabalhos, não fiz quase nenhuma referência ao caráter político da educação. Mais ainda, não me referi, tampouco, ao problema das classes sociais, nem à luta de classes [...] Esta dívida refere-se ao fato de não ter dito essas coisas e reconhecer, também, que só não o fiz porque estava ideologizado, era ingênuo como um pequeno burguês-intelectual. (FREIRE, 1979, p.43)

Ele nunca ficou parado em seu tempo, mergulhado ingenuamente em sua história, ao contrário, sempre que aprendia algo novo ao ler o mundo com os outros, buscava sua superação. Afonso Celso Scocuglia, um estudioso brasileiro das idéias e pensamentos freirianos, traz uma importante fala sobre a autocrítica abordada acima:

Estamos convencidos de que quem tem a capacidade de se autocriticar dessa maneira, demonstra capacidade de progredir, buscar novos caminhos e de aprofundar suas posições, incorporando novos parâmetros práticos e teóricos. E, neste sentido, alcançar vãos mais profícuos na direção da construção de um pensamento emancipatório (contra-hegemônicos) das camadas populares. (SCOCUGLIA, 2003, p.48)

Nessa época histórica, as idéias de Freire traziam as categorias da liberdade, como também intitulou seu livro 'Educação como Prática da Liberdade', o qual advogava por uma educação para a liberdade existencial do indivíduo, uma 'humanização do homem', corroborada por uma conscientização psicopedagógica na busca do trânsito das consciências de cada cidadão. Mais à frente, pautado em uma pedagogia democrática, na luta de classes das camadas populares que buscava dar voz ao oprimido, Freire traz o conceito de libertação com via de ação político-pedagógica.

Em desenvolvimento de sua libertação, o homem desenvolve e aplica sua 'ação-cultural' assumindo caracteres utópicos e esperançosos na construção de outro mundo possível. Traz a denúncia da miséria, da fome, das mortes por negligências, do trabalho semi-escravo e faz os anúncios da possibilidade do inusitado, da criação, da sociedade menos injusta e mais equilibrada, da educação como fonte de ação cultural.

Nesse desenvolvimento temático podemos verificar que houve um progresso nas idéias e escritas de Paulo Freire em suas obras. Sempre olhava o ontem pautado na vivência do hoje e assim, suas obras tinham um encadeamento contextualizado e dialogado com múltiplos leitores. Por exemplo, em Educação como prática da liberdade, o conceito de liberdade é trabalhado a partir da invasão cultural e da colonização brasileira. Em Pedagogia do oprimido, ele volta à sua leitura anterior e traz o conceito de libertação a partir das relações do diálogo e do antidiálogo. Em Pedagogia, vinte anos após a publicação da obra anterior, Freire faz uma re-leitura das categorias do processo dialógico e contextualiza a mulher no processo de evolução da libertação humana. Já, em Pedagogia da autonomia, ele traz vinte e sete categorias referentes ao ato de ensinar, no qual também alia política e pesquisa como fundamentos do processo de ensino-aprendizagem.

Os Círculos de Cultura são apresentados detalhadamente em Educação como prática da liberdade, abordados em Pedagogia do Oprimido e relatados, como experiência africana, na obra Cartas a Guiné-Bissau.

Vistas suas temáticas, passemos a olhar alguns conceitos mais específicos como resultados de sua vida e obra construída ao longo dos anos destinados a pensar na relação humana do mundo.

1.2 Conceitos chaves em Paulo Freire

Já sabemos que Paulo Freire teve um caminho próprio, construído a partir de suas ideologias e relações com o mundo. Cabe aqui, para afinarmos os olhares sobre nossa pesquisa, trazer alguns conceitos-chaves deste educador.

1.2.1 Cultura

Mas o que é cultura para Paulo Freire? Responder a esta pergunta demonstra um estimulante ponto de partida para se entender melhor sobre o próprio objeto no qual se faz este trabalho: *Círculo de Cultura*. Paulo Freire lembra que cultura implica pensar criticamente a estrutura social para tentar descobrir a forma pela qual se constitui o próprio homem. Cultural é tanto um instrumento primitivo de caça, de guerra, a linguagem, a obra de Drummond, todos os produtos que resultam da atividade do sujeito, todo o conjunto de suas obras materiais ou espirituais, por serem produtos humanos, ao olhar freiriano, é cultura.

Observa-se que nenhuma ação educativa pode ser realizada distante da cultura. Ela é uma obra humana e resulta de interações mediatizadas entre o trabalho e a comunicação das consciências. O homem é um ser de espaço-tempo que se concretiza na re-criação constante do mundo com o outro, na relação 'eu-tu'. Na década de 60, a cultura começava a ser pensada como um momento do processo político, em sua amplitude subjetiva (no interior do imaginário da pessoa) e objetiva (em sua realidade social, ao longo da história humana e no interior da vida cotidiana em uma comunidade). Havia uma partilha fundamentada com diferenças de ideologias entre as pessoas e os movimentos participantes da 'cultura popular', podemos afirmar que a cultura se construiu nas histórias.

Por isso, a recusa do homem como ser fabricante da cultura implicaria a continuidade da cultura do silêncio, a submissão e a perpetuação da subalternidade naquele contexto brasileiro. Esse processo, segundo Freire, estaria ligado à extrema dependência sócio-político-econômico-cultural, à qual o país havia se submetido ao longo de toda sua história. A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e

decisão, o homem se humaniza e mergulha em sua própria ontologia entendendo o conceito antropológico de cultura defendido por Freire:

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaços-temporais. (FREIRE, 2006, p.61)

Em meio ao seu espaço-tempo, o homem cria e re-cria seu mundo, liberta-se por via da educação progressista. Mas o que era educação para Freire? A priori, precisamos destacar algumas categorias do processo educativo como ensino, pesquisa, transformação, currículo e transdisciplinaridade.

1.2.2 Currículo

O currículo, considerado por Paulo Freire, leva em conta dois âmbitos na formação da pessoa, as dimensões objetivas e subjetivas. Formando também as relações pessoais por meio do resgate das experiências individuais, do diálogo e a ênfase nas dimensões grupais. “Mas quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação” (Id, 1987, p. 69-70) que emerge da reflexão crítica do educando sobre a prática social que analisada abre a possibilidade ao estudo sério que deve ir aprofundando-se em uma temática rica e plural mergulhada na compreensão e na razão do ser humano como propõe Freire:

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que podemos reorganizar o conteúdo programático da educação ou da ação política [...] O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. (Idem, p.86-7)

1.2.3 Ensino

Na progressão do narrado, quando vivemos a prática do ensinar-aprender à luz da educação progressista proposta temos uma experiência diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, o qual Freire presencia que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003^a, p.22) e aprofunda que “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo sociamente que, historicamente, mulheres e homens descobriam que era possível ensinar” (Ibid. p. 24), o currículo toma forma dinâmica, nada estática e burocrática, toma vida na ação educativa.

Com efeito, vemos junto com Jason Mafra sua estética na construção neologística na palavra ‘do-discência’ empregada na obra *Pedagogia da Autonomia*:

De fato, na língua portuguesa não há tradução da palavra russa ‘*oobuchenie*’ que significa, ao mesmo tempo, ensinar e aprender. Uma vez que para Freire, ‘*quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*’, o que ocorre de fato no ato educativo é a simultaneidade da docência e da discência, portanto, da ‘do-discência’ (1996, p.28). Eis, então, uma razão estética e ética à criação desse neologismo. (MAFRA, 2007, p.90-1)

Ensinar, no entanto, é um ato coletivo que viva uma busca comum: a pesquisa.

1.2.4 Pesquisa

Da mesma maneira que não há ensino sem aprendizado, para Freire não há ensino sem pesquisa. São indicotomizáveis uma vez que esses fazeres estão um ‘no corpo do outro’. Enquanto se ensina, busca e re-procura. Com melhor definição, Freire argumenta: “Ensino porque busco, porque indaguei e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo.” (FREIRE, 2003^a, p. 29). Nesse caminho, ao conceituar ensino e pesquisa, há perguntas que são plenas de um processo educativo consciente: “Em favor de que estudo? Em

favor de quem estudo? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (Ibid., p.70), assim, a educação nunca é neutra, traz sua intencionalidade, desvelam-se suas intenções e utopias, traz ao palco a leitura de mundo dos agentes educativos possibilitando novas posturas em face de uma análise crítica consciente do processo em que se vivem os interlocutores desse movimento do pensar.

1.2.5 Educação e Transformação

Como processo histórico-social que é a educação, um novo contorno epistêmico fora iniciado ainda na década de 60: buscar conhecer a especificidade da própria educação enquanto essência gnosiológica, enquanto processo de transformação.

Não uma educação que tudo transforma, como salvadora do mundo, mas transformação das ‘situações-limites’, dos momentos em que libertos das ideologias colonizantes, os educandos possam re-fazer seu mundo, pautados no mundo da cultura que se alonga como mundo da história. Nesse contexto, alfabetizar tinha muito mais intenção que codificar e decodificar letras e palavras, era aprender a ler o mundo para então, desenvolver um que-fazer global, que envolvia os alfabetizados em suas relações com o mundo e com os outros, que transformando seu mundo com o trabalho, criam um mundo novo ou um novo objeto cultural.

Categorizadas a cultura, o currículo, o ensino, a pesquisa e a transformação, podemos entender o complexo do ato educativo proposto por Freire. No entanto, vale trazer a este texto a questão da transdisciplinaridade, pois ela é sem dúvida, um dos maiores elementos desse ato.

1.2.6 Transdisciplinaridade

Podemos afirmar que o próprio Paulo Freire foi transdisciplinar em toda sua essência, pois ele não via a vida de forma fragmentada como muitas mentes cartesianas e pós-modernas. Ele se autodenominava como um ‘menino conectivo’. Jason Ferreira Mafra defendeu, em 2007 (FE-USP), sua tese de doutorado intitulada ‘A conectividade radical como princípio e prática na educação em Paulo Freire’. Nessa pesquisa ele traz todas as categorias do ‘menino conectivo’ em suas dimensões histórica, epistemológica e axiológica, defendendo que, na prática, ele também foi um homem pedagógico em todas suas nuances:

De fato, essa transdisciplinaridade já está presente na própria formação intelectual de Paulo Freire. Em certo sentido, Freire “escreveu pedagogias sem ler pedagogia”. Embora encontremos referências a pedagogos em seus textos, isso parece se comprovar à medida que tais menções são infinitamente menores que autores de muitas outras áreas, como a história, a sociologia, a economia e a filosofia. O seu trabalho resultava de uma conexão que fazia entre as múltiplas áreas do conhecimento (filosofia, lingüística, economia, história, filologia, sociologia, psicologia, estética etc.). Visitando a biblioteca que guarda seus livros, no IPF Sede Mundial (São Paulo), podemos constatar a complexidade das leituras de Freire. No sentido inverso, se Freire buscava uma conectividade transdisciplinar, hoje, muitas disciplinas referenciam-se nele. Assim, encontram-se trabalhos que, inserindo categorias freirianas em seus estudos, variam da Pedagogia à Medicina, da História à Arquitetura, da Música à Arqueologia. (MAFRA, 2007, p.131)

Verifica-se que a ontologia de Paulo Freire é transdisciplinar quando olhamos sua gama de produções e vemos suas escritas de pesquisador, cientista, educador e político, no qual sempre trazia quatro dimensões da natureza na prática educadora: a gnosiologia, a política, a estética e a ética. Ele não escrevia ou lia apenas para entender um contexto, mas sim para ver todas as possibilidades de intervenções e afirmava que a interdisciplinaridade era a própria natureza do ato pedagógico, assim “a orientação do mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade” (FREIRE, 1982, p.84) a fim de defender que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social e político do próprio sujeito no mundo e com o mundo. Nessa compreensão da totalidade, defendia que a educação é uma aprendizagem global e

não fragmentada, é complexa e transversal. Associa-se Paulo Freire à interdisciplinaridade. Ele mesmo usou tal nomenclatura na época em que foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo, mas vemos que ele já estava imerso na prática transdisciplinar enquanto sujeito histórico e educador.

Seria incoerente verificar todo esse movimento do ato educativo proposto por Freire somente em seus constructos teóricos. Mais que isso, tal movimento tomou vida e tornou-se prática testemunha da história do Brasil e da educação. Compôs um dos enredos mais significativos do século XX, desenvolveu-se em práxis no chamado 'Método Paulo Freire'.

Cabe salientar que Centro de Cultura, Círculo de Cultura e Método Paulo Freire são ações diferentes que se completavam no contexto das décadas de 50 e 60. Embora todas fossem atividades nascidas do pensamento freiriano cada uma tinha suas especificidades nas quais vemos agora.

1.3 Centro de Cultura

O primeiro Centro de Cultura foi realizado entre novembro de 1961 e novembro de 1962, no Poço da Panela (Casa Forte – Recife), denominado Centro de Cultura Dona Olegarina. Para seu início foi construído um estatuto próprio com os seguintes objetivos:

- Promover e incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a educação de crianças e adultos;
- Atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano por meio da educação integral de base comunitária, que assegure, também, de acordo com a Constituição, o ensino religioso facultativo;
- Proporcionar a elevação do nível cultural do povo preparando-o para a vida e o trabalho;

- Colaborar para a melhoria do nível material do povo por meio da educação especializada;
- Formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular.

Assim, organizaram inúmeras ações no local como curso de costureiras, barbeiro, culinária, alfabetização, salas de cinema, pintura, jogos, esportes, representações teatrais, atividades recreativas e Círculos de Cultura, enfim um espaço cuja cultura local estava presente e seus participantes pudessem não só conhecer, mas também ensinar. A Coordenadora e Assistente Social, Zaira Ary, deixa registrada em ata uma definição muito própria do Centro de Cultura:

[...] O Centro de Cultura é uma unidade educativa enfeixando um conjunto de motivos, que agregam grupos, que os levam a atividades de objetivos semelhantes. Estas atividades variadas, respostas a variações de núcleos diferentes de motivação, se acham, porém entrelaçadas e sistematizadas, possibilitando assim um trabalho organicamente educativo.(ARY, s.n., p.6)

Durante esse trabalho, cinco pessoas foram alfabetizadas rapidamente. Durante 40 encontros de uma hora, os adultos aprenderam a ler não só a palavra, mas também seu mundo. Daí nascia o que mais tarde foi sistematizado no Método Paulo Freire.

1.4 Método Paulo Freire

Em entrevista concedida à Nilcéia Lemos Pelandré, em 14/04/1993, Freire relata: “Eu preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo.” E mais adiante conclui:

O que eu tentei fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não um método de ensinar.(FREIRE,1963)

Para que o processo de alfabetização acontecesse, o 'método' tinha três momentos e cinco fases, a saber:

1º Momento: Investigação Temática: era realizada uma entrevista com cada participante no qual eram anotadas as palavras e frases que mais apareciam ou que mais traduziam sua realidade. Dessa maneira, os coordenadores, verificavam a temática que mais se aproximava da vida dos alfabetizandos;

2º Momento: Tematização: seleção dos temas geradores e palavras geradoras. A partir das palavras e temas, o conteúdo programático era pensado, a cada encontro, a cada conversa;

3º Momento: Problematização: A palavras eram discutidas a partir de sua ideologia, uma exploração semântica da palavra era realizada a fim de politizar os estudantes. Por exemplo, a palavra uva, quem planta uva, bebe de seu suco? Tijolo: quem fabrica o tijolo constrói também a sua moradia?

Esses momentos eram essenciais para a concretização de cada uma das fazes abaixo:

1ª Fase: levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalharia. Essa fase se constituiu num momento de pesquisa e conhecimento do grupo, aproximando educador e educando numa relação mais informal e, portanto, mais carregada de sentimentos e emoções. É igualmente importante para o contato mais aproximado com a linguagem, com os falares típicos do povo, com sua cultura;

2ª Fase: escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisa. Esta escolha partia dos critérios: a) da riqueza fonêmica; b) das dificuldades fonéticas, numa seqüência gradativa dessas dificuldades; c) do teor pragmático da

palavra, ou seja, na pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política entre outras possibilidades;

3ª Fase: criação de situações existenciais típicas do grupo com qual se trabalhava. Situações desafiadoras, codificadas e carregadas de elementos que eram descodificados pelo grupo com a mediação do educador. Situações locais que discutidas abriam perspectivas para a análise de problemas regionais e nacionais, como o saneamento básico local, moradia, alimentação;

4ª Fase: Elaboração de fichas-roteiro que auxiliassem os coordenadores de debate no seu trabalho. São fichas que deverão servir como subsídios, mas sem uma prescrição rígida a seguir;

5ª Fase: Elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores. Esse material fora confeccionado na forma de slides, stripp-filmes (fotograma) ou cartazes.

Nessa complexa dinâmica, de acordo com o discurso do Governador Aluizio Alves, em 2 de abril de 1963, Paulo Freire coordenou a alfabetização de mais de 400 homens e mulheres com idades entre 20 e 70 anos, resultando em uma experiência 'cem por cento vitoriosa'. Apoiado pelo Presidente João Goulart, vemos as seguintes palavras:

Hoje, alunos; hoje, meus senhores e minhas senhoras, nestas classes, aprende a população pobre e analfabeta de Angicos as primeiras letras. Amanhã, estarão capacitados para ler jornais, para ler revistas, como ainda há pouco dizia o Governador, mas acima de tudo, alunos, alunas, jovens e adultos, todos estarão capacitados para ler, também, a grande cartilha da República: a Constituição da nossa Pátria.[...] (GOULART, 1963, s.p.)

E assim, registrado na reportagem publicada na 'Tribuna da Imprensa', Rio de Janeiro, em 1963, Luis Lôbo finaliza sua matéria: "É uma experiência, ainda, e já é uma revolução".

Mesmo com toda sua dinâmica de alfabetização e diálogo, a questão do Método Paulo Freire não se trata de um 'método', mas sim de uma epistemologia e de um conjunto de indicações teórico-metodológicas, nos quais em suas atividades

existia a dinâmica do Círculo de Cultura, o qual pode definir como um espaço de diálogo que:

[...] re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo [...] (FREIRE, 1987, p.17)

Percebe-se a preocupação que os alfabetizandos apropriassem de sua palavra, exercitando a sua expressividade, conscientemente envolvidos num ato político e não em apenas aprender a ler e escrever memorizadamente. Os Círculos de Cultura realizados ao longo da experiência de Angicos, com o Método Paulo Freire, trouxeram grandes contribuições ao existir de cada participante, ao agir educativo e à conscientização dos que deles participaram, pois dos 121 adultos avaliados, 88% tiveram notas acima de 5,0 (em sua maioria acima de 8,5) em politização. Com a ditadura, a intenção de realizar 20.000 Círculos de Cultura no Brasil, a fim de levantar a 'temática do homem brasileiro', acabou.

Ao entender a dinâmica do pensamento freiriano sobre educação em sua teoria e prática, em sua práxis, embarcaremos numa especificidade maior sobre nosso objeto de estudo e sua problemática, afinal, o que é Círculo de Cultura?

CAPÍTULO II

CÍRCULO DE CULTURA: GÊNESE E CONSTRUÇÕES



Figura II - Círculo de Cultura realizado em Angicos – 1963 – Arquivo IPF

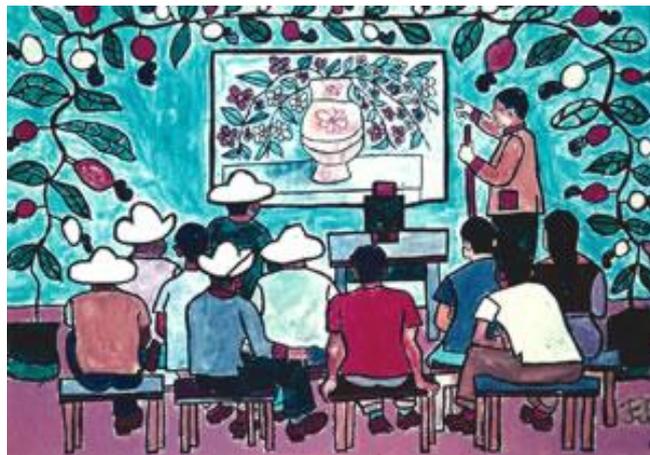


Figura III: Conceito Antropológico de Cultura por Francisco Brennand
fonte: Projeto Memória 2005



Figura IV: Atividade de Círculo de Cultura – África – 1973
fonte: Projeto Memória, 2005

CAPÍTULO II- CÍRCULO DE CULTURA: GÊNESE E CONSTRUÇÕES

A

qui apresentamos um estudo detalhado em torno do objeto pesquisado. Trazer sua gênese, conceitos e categorias essenciais à sua aplicabilidade. Dissertar sobre seus elementos e mostrar as primeiras experiências realizadas por Paulo Freire nas décadas de 60 e 70 são as propostas deste capítulo que mostra contextualizado historicamente o desafio do educador brasileiro que buscou alfabetizar jovens e adultos a ler e escrever sua história no mundo.

2.1 O que é Círculo de Cultura

Entender seu tempo de criação, sua gênese, o papel do Coordenador, além de analisar as ações realizadas no Brasil (déc. 60) e na África (déc.70) nos dará base para olhar o hoje e antecipar o amanhã.

2.1.1 Contexto histórico dos anos 60: o contexto de sua criação

A Grande Depressão de 1929 representou um duro golpe para a América Latina, cortando o fluxo de capital estrangeiro e baixando os preços dos produtos primários no mercado mundial. Como consequência, muitos países foram levados a implantar programas de industrialização destinados a substituir importações. Isso provocou situações difíceis em países sem força política para se proteger. Trabalhadores urbanos perderam confiança em partidos radicais e liberais da classe média, e voltou-se para líderes populistas – como Getúlio Vargas, no Brasil, e Juan Perón, na Argentina – que acenaram com soluções imediatas para a situação e aceleraram o processo de industrialização. Com apoio de organizações de trabalhadores, esses líderes cativaram as massas prometendo aumentos salariais,

mais empregos e possibilidades de sindicalização (ainda que sob controle do Estado, no caso do Brasil). Mas foram incapazes de opor-se aos interesses dos militares ou facções da oposição. Em 54, com enfraquecimento de sua base de apoio, Vargas se suicidou. No ano seguinte, na Argentina, Perón foi deposto pelos militares.

O período de 1945 a 1964 é um pequeno momento de experiência democrática burguesa no Brasil, excetuando o hiato da administração do general Dutra (1946-50) que se afastou do pacto populista tornando-se um governo autoritário e tendências conservadoras. Assim, a cultura brasileira, mais especificamente a de Recife (anos 50) foi o momento das elites, pois quando havia algum questionamento, não se originava das camadas populares e tampouco era destinado a elas. Os políticos que abordavam a cultura e a educação dirigiam-se também às elites. Com o populismo, ao povo, restavam os discursos vazios, de promessas para não serem cumpridas, salvo quando se dirigiam aos que encontravam processo de elitização, por terem alcançado acesso a graus mais avançados de escolaridade formal e aos que desempenhavam papéis de liderança.

Em Recife, de 1960 a 1964, eclodiu a organização partidária com a constituição da Frente do Recife. Já no Rio Grande do Norte, em 1960, a população elegeu Aluísio Alves para Governador. Em sua campanha eleitoral, esse político populista fizera da alarmante taxa de analfabetismo no Estado, um dos seus principais temas e prometera remediar essa situação. Nesse contexto, na geografia de Angicos, uma pequena cidade, eram registrados casos de subnutrição e envelhecimento precoce devido ao clima semi-árido da região, local que possuía 80% de seus 12.947 habitantes como moradores da zona rural. Com uma população supersticiosa e politicamente acomodada, iniciou-se uma experiência de educação popular:

A população de Angicos nunca teve acesso a uma educação escolar satisfatória. Segundo os dados do recenseamento de 1950, foram considerados alfabetizados, podendo escrever seus nomes, apenas 26% da população maior de 10 anos (GERHARDT, 1983, p.12).

Necessitava-se de uma educação para a decisão e responsabilidade político-social, uma atividade corajosa que enfrentasse o direto da população à participação desse novo movimento que surgia. Nessa perspectiva, refletia Paulo Freire: “Mas como realizar esta educação? Como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mas mágicas e ingênuas, diante de sua realidade? [...] Como ajudá-lo a inserir-se?” (FREIRE, 2003b, p. 115). A partir das indagações, surgiu um trabalho pautado num método ativo, dialógico e crítico com experiências que trouxessem a modificação do conteúdo programático da educação, além do uso de técnicas como a redução e codificação das palavras. Nascia então o Círculo de Cultura. Nestes tempos, porém, “a escolha de Angicos como local para a experiência piloto do programa de alfabetização foi conseqüente por ser possível levar o projeto a cabo sem a intervenção de forças políticas opostas e por acarretar mais prestígio à família Alves” (GERHARDT, 1983, p.12) do então Governador do Estado, o Senhor Aluísio Alves.

2.1.2 Gênese do Círculo de Cultura

Em 18 de janeiro de 1963, aconteceu em Angicos a Aula de abertura ministrada pelo Governador no Grupo Escolar Local, com presenças do Exmo Sr. Calazans Fernandes, Secretário da Educação e Cultura, um grupo de professoras paulistas componentes da Caravana Governamental, fotógrafos, jornalistas e os Universitários Coordenadores dos Círculos de Cultura.

Círculo de Cultura era uma idéia que substituíria, naquele processo de alfabetização, a sala de aula. Tinha a nomenclatura de Círculo porque todos seus participantes formavam a figura geométrica do círculo, nessa disposição todos se olhavam e se viam. Cultura porque havia uma interação das relações do homem com a realidade, recriando-a e buscando-se a dinamização de seu espaço no mundo. Aponta Freire que o homem, no Círculo, “Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura.” (FREIRE, 2003b, p. 51).

Para seu criador, o Círculo de Cultura, era espaço em que dialogicamente se ensinava e se aprendia que não havia espaço para transferência de conhecimento, mas a construção do saber do educando com suas hipóteses de leitura de mundo:

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pereceunos fundamental fazermos algumas superações, na inexperiência que iniciávamos. Assim em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face da nossa própria formação (mesmo quando lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida”, “codificada” em unidades de aprendizado. (FREIRE, 2003b, p.111)

Objetivando uma alfabetização conscientizadora para a responsabilidade social e política, uma educação corajosa que colocasse o homem comum no palco da participação cultural dos anos 60, Paulo Freire pensou que a ação estaria num trabalho cuja resposta estava: “a) num método ativo, dialogal, crítico e criticizador; b)na modificação do conteúdo programático da educação; c)no uso de técnicas como a Redução e Codificação.” (Ibid, p.115)

Dessa maneira, tal idéia visava promover o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e se concretizava no interior do debate com questões centrais do cotidiano como trabalho, cidadania, alimentação, saúde, organização das pessoas, liberdade, felicidade, valores éticos, política, saúde, economia, direitos sociais, religiosidade, cultura, entre outros, para tanto, precisava em sua dinâmica do Coordenador de Debates.

2.1.3 O papel do Coordenador

Surge a dificuldade na preparação dos coordenadores e supervisores. Não pela técnica do procedimento, mas pela criação de uma nova atitude, um novo paradigma no educador: o diálogo.

Seguramente o Coordenador deveria tomar cuidado para não monopolizar a fala, mas sim propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, “reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo” (FREIRE, 1987), assim o animador ou animadora coordenava um grupo que ele ou ela mesmo não dirigia. Em todo momento, promovia um trabalho, orientava uma equipe cuja maior qualidade pedagógica era o permanente incentivo a momentos de diálogo - valor ético deste ‘método’ de trabalho.

Aos participantes em geral, cabia questionar e questionar-se, aprender e ensinar, dialogar e existir na essência do aprendizado construído coletivamente. E, para que a dinâmica desta metodologia de trabalho pudesse acontecer de forma efetiva, o coordenador deveria seguir os seguintes princípios apresentados no Relatório... [1963?], p.6:

- Ser pontual;
- Criar um clima de confiança e simpatia, possibilitando um espaço mais dinâmico e fecundo;
- Posição de humildade e nunca autoritária, pois o Coordenador aprende com seus participantes;
- Devolver ao grupo as perguntas que lhes são feitas possibilitando a reflexão grupal;
- Não emitir opiniões pessoais;⁶
- Estimular a fala de todos, inclusive dos tímidos, para um efetivo crescimento crítico do grupo;
- Seguir o planejamento das aulas após cada encontro;
- Elaborar um relatório diário sobre o percurso de cada atividade incluindo as participações, falas e dificuldades.

Em duas pontuações mais específicas, o relatório aborda ainda os seguintes itens:

⁶ Paulo Freire deixa em seu legado que não há educação neutra, sem postura política do coordenador ou professor, no entanto, no manual, ele trouxe a idéia de não emitir opinião que se mostrasse superior aos participantes, pois um dos objetivos do Círculo de Cultura era deixar o diálogo emergir como mostram as citações a) e b) da página seguinte.

- a) “que o papel do animador não é o de fazer um discurso, mostrando que sabe isto ou aquilo, mas sim o de provocar, entre os alfabetizados, uma troca de idéias, de opiniões, para uma melhor compreensão da nossa realidade, dos seus problemas mas, das nossas forças e fraquezas;
- b) que não basta discutir, dizer o que saber o que está bem e o que está mal, que estou de acordo ou em desacordo. É necessário transformar, melhorar, modificar, e pouco a pouco, conforme as nossas necessidades mas também consoante as nossas possibilidades.” (RELATÓRIO..., [1963?], p.7)

No entanto, durante as experiências africanas e brasileiras, vemos registrado que:

[...] entre os desacertos mais flagrantes poderia citar, por exemplo, a repetição em coro, demasiado demorada, de um conjunto silábico, certamente convencidos de que tal repetição cadenciada seria o melhor meio pelo qual o alfabetizando conheceria as sílabas[...]. (FREIRE, 1984, p. 31)

Para que tais equívocos não ocorressem ou não fossem velados, fazia-se necessária a presença do supervisor que passava para auxiliá-los nesse novo percurso. Ao percorrer as ações, muitas surpresas também ocorriam na postura dos Coordenadores como relata Paulo Freire:

É interessante salientar, também, a imaginação criadora que nos foi possível observar entre alguns animadores. Um deles, por exemplo, chega ao local do Círculo de Cultura, cumprimenta os camaradas alfabetizando e começa, em seguida, a varrer, com uma vassoura rústica, a sala toda. [...] Em certo momento, um deles, expressando o estado de espírito dos demais, disse: Camarada, quando começamos a nossa ‘aula’? A aula começou desde que cheguei, respondeu o animador, perguntando em seguida: o que eu fiz até agora? A limpeza da sala, disseram. Exatamente, LIMPEZA é a palavra que estudaremos hoje. (*Ibid.*, p. 32)

Para esta experiência, 40 pessoas iniciaram a formação na Universidade Federal de Pernambuco, com Paulo Freire, para serem Coordenadores, no entanto, apenas 21 efetivaram sua conclusão. O treinamento na arte de dialogar era considerado pelos coordenadores, consultados por jornalistas locais em 1976, como uma das mais importantes preparações para a alfabetização. Simulada a discussão em um Círculo de Cultura, estimulava-se e testava-se o talento dos pretendentes. Durante dez horas distribuídas em uma semana, eles aprendiam a ‘arte de dialogar’

e as técnicas a serem usadas. Problematizar as discussões para que opiniões sejam apontadas, conhecer o universo vocabular dos participantes, o seu saber traduzido por meio de seus 'causos' e valorizá-las na leitura de mundo, eram posturas que cabiam aos coordenadores formados que contrariavam a visão tradicionalista do professor.

Objetivava-se no espaço de diálogo criado uma ação que:

[...] re-viva a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo [...] (FREIRE, 1987, p.17)

Assim, contemplava-se a ação referente à preocupação que os alfabetizados apropriassem de sua palavra, exercitando a sua expressividade, conscientemente envolvidos num ato político e não em apenas aprender a ler e escrever memorizadamente.

2.2 Elementos estruturantes do Círculo de Cultura

Para que os Círculos de Cultura ocorressem de fato, alguns elementos tornaram-se estruturas fundamentais desse processo, são eles: a codificação e descodificação, tema gerador e o conteúdo programático. Sobre cada um veremos agora suas especificidades.

2.2.1 Codificação e descodificação

A priori, a codificação e descodificação, constituem técnicas necessárias no processo de alfabetização de Paulo Freire. Mas sabemos, que seu método, muito mais do que codificar e descodificar letras em palavras, ou seu inverso, era acima de tudo, uma alfabetização política. Dado que, quando descoberto esse ensejo, Freire foi exilado de nosso país. Nesse âmbito, sabemos que a codificação e

descodificação constituem um dos elementos essenciais do Círculo de Cultura. Após explorar o conceito antropológico de cultura, o qual aprofundaremos nosso olhar mais adiante, Freire apresenta onze situações ‘codificadas’ e relata:

Esta primeira situação desperta a curiosidade do analfabeto e o leva a distinguir o mundo da natureza do mundo da cultura. Apresenta-se um homem do povo, diante do mundo. Em torno deles, seres de natureza e objeto de cultura. É impressionante ver como se travam os debates e com que curiosidade os analfabetos vão respondendo as questões contidas na situação. (FREIRE, 1984, p.70)

Encontra-se nesses elementos do Círculo de Cultura, o movimento do pensamento, dialético talvez, na análise do concreto, existencial e ‘codificado’. A codificação, a princípio, toma forma de um elemento artístico, estético, como as figuras dos quadros de Brennard, representando a realidade dos alunos locais, colocando-os distanciados do objeto cognoscível. Dessa maneira, os participantes refletem juntos, de modo crítico, sobre a figura que os mediatiza.

Sua ‘descodificação’ implica na passagem do abstrato ao concreto; da parte ao todo, para voltar depois às partes. Isto implica que o participante se reconheça no objeto como uma situação em que não está só, mas se encontra com outras pessoas:

Se a descodificação for bem feita, este movimento de fluxo e refluxo, do abstrato ao concreto, que se produz na análise de uma situação codificada, conduz a substituir a abstração pela percepção crítica do concreto, que deixou já de ser uma realidade densa impenetrável.[...] Assim é possível explicar, por meio de conceitos, por que os indivíduos começam a portar-se de uma maneira diferente frente à realidade objetiva, uma vez que esta realidade deixou de apresentar-se como um beco sem saída e tomou o seu verdadeiro aspecto; um desafio a que os homens devem responder. (Ibid, p.16)

Conforme os estudos, o fim da descodificação é chegar ao contexto real a partir do conhecimento cotidiano o qual cada participante tem, afinal, a codificação e

a descodificação constituem as duas faces da mesma moeda que juntas, buscam legitimar outro importante elemento do Círculo de Cultura: o tema gerador.

2.2.2 Tema gerador

No Círculo de Cultura, a primeira tarefa do coordenador é a criação de condições para que todos participantes descubram, no contexto gerador, os temas geradores ou a temática significativa para a compreensão crítica da realidade. A realidade e a situação existencial apresentam-se codificadas e é necessário descodificá-las para que o sujeito possa construir seu conhecimento a partir da sua leitura de mundo.

No entremeio da descodificação, os participantes revelam sua visão de como eles vêem o mundo e como o abordam (de forma fatalista, estático, ou dinâmico, manipulador), podendo encontrar os temas geradores. Um grupo que não expressa temas geradores demonstra um estratagema trágico: 'o tema do silêncio'. "O tema do silêncio sugere uma estrutura de mutismo frente à força esmagadora das situações-limite." (FREIRE, 1979, p.17). Sugere uma cultura da colonização, uma cultura do silêncio, no qual homem não consegue trazer seu tácito ao grupo. No qual o explícito é a esmagadora realidade desumanizante.

Procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis. Na medida em que os homens tornam uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, nessa medida, sua consciência crítica da realidade se aprofunda e anuncia estas temáticas da realidade, faz do conhecimento tácito um exercício do espiral, torna explícito o objeto cognoscível modificado por suas vivências e diálogos.

Caminhar com um grupo que tem um tema gerador, uma temática a debater, inicia o desenho de um novo conteúdo programático.

2.2.3 Conteúdo programático

A investigação temática, parte do conhecimento e visão humana, do sujeito cognoscível e não do objeto, por isso, não é uma investigação mecânica. Sendo processo de busca, é ato de criação, “exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpretação dos problemas.” (FREIRE, 1987, p. 100). Por isso, a partir da situação presente, concreta, existencial, refletida pelo povo, que se organiza o conteúdo programático no Círculo de Cultura, momento este que inaugurava a educação como prática da liberdade no contexto de Angicos.

O conteúdo programático da educação emerge da reflexão crítica permanente sobre a prática social de que a produtiva é uma dimensão determinante. A análise da prática produtiva abre a possibilidade ao estudo sério, que deve ir gradativamente aprofundando-se, de uma temática rica e plural. Estudo através do qual se vai superando a pura opinião em torno dos fatos pela compreensão de sua razão de ser. [...] O importante é que um programa que assim se constitui, de maneira dinâmica, jamais seja reduzido a fórmulas acabadas, estáticas e burocráticas. (Id, 2003 a, p. 162-3)

Os participantes vão assim tomando a sua própria experiência cotidiana, a sua maneira espontânea de ‘mover-se’ no mundo. Como objeto e reflexão crítica, o conteúdo programático emerge das inter-relações do processo. É devolução organizada e sistematizada dos saberes que tacitamente trouxeram os alunos e alunas, caso contrário, se enfatizaria a invasão cultural.

A essência do conteúdo programático por Paulo Freire apresentado é a práxis que dele se faz. É dinâmica, é ação refletida, é pensamento que emerge do diálogo, é investigação da realidade e do sujeito, é objetividade e subjetividade em constante movimento no e do sujeito.

Por isso, reiterava Freire, “Mas quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos.” (Id, 2006, p. 69-70)

Ninguém pode conhecer por outro, logo, o animador de debate deve desafiar o grupo a perceber-se na e pela própria prática como sujeitos capazes de saber. Assim, não se dicotomiza prática de teoria, pensamento de ação, filosofia de linguagem e tampouco se separa objetividade de subjetividade do sujeito que

aprende e ensina ao aprender, que desenvolve sua curiosidade epistemológica à produção de seu conhecimento e do conhecimento coletivo. Construção essa, que constitui em mais um essencial elemento do Círculo de Cultura.

2.3 Desenvolvimentos dos Círculos de Cultura

Expostas as principais categorizações referentes ao Círculo de Cultura, cabe trazer a esta pesquisa duas das mais relevantes experiências realizadas por Paulo Freire nas décadas de 60 e 70. No berço de sua gênese, conhecer as vivências brasileiras e africanas traz as observações em torno da dialética e da consciência necessária à alfabetização política no qual debruçou o esforço freiriano.

Ambos locais compunham o chamado Terceiro Mundo e Freire propunha uma alfabetização que fizesse os indivíduos aptos ao diálogo e a reflexão. Assim, tanto no Brasil como na África, criou-se uma relação do tipo professor-aluno com profundas análises da realidade local, na busca de uma reconstrução histórica-cultural, de um novo pensar e agir sobre si e sobre o mundo.

Contudo, o diálogo sobre temas-chaves entre parceiros com os mesmos direitos (o aluno-professor e o professor-aluno), além de um povo, que em sua maioria, estava à margem do processo-político dominante, tinham como consequência dos trabalhos realizados nos Círculos de Cultura a aproximação entre seus participantes, de forma acolhedora e compromissada, seus diálogos verificavam que suas interpretações habituais do mundo não davam mais conta da realidade em que viviam. Eles necessitavam saber mais, entender melhor, dialogar mais, construir novas hipóteses e conseqüentemente, novas realidades.

Desta forma, apresentamos o decurso das experiências realizadas em Angicos, no Brasil e em Guiné-Bissau, na África.

2.3.1 Brasil: Angicos

No começo de dezembro de 1962, o grupo básico de jovens católicos da Universidade de Natal, organizado por Marcos Guerra, se deslocava para Angicos, tendo como tarefa fazer um levantamento estatístico do local. Em janeiro, uma equipe de 21 Coordenadores saiu a fim de iniciar uma segunda pesquisa com o objetivo de levantar o 'universo vocabular' da cidade. Ao todo foram consultadas 2.087 pessoas, das quais 1.229 foram consideradas analfabetas ou semi-analfabetas. Nesse grupo 685 pessoas queriam participar da Campanha de Alfabetização. Nas visitas para realização das pesquisas, a população era também informada sobre o futuro curso de alfabetização.

Além disso, a partir dos dados da primeira pesquisa, e também com o auxílio de um pequeno questionário, foram discutidos os principais problemas do município. Nas conversas e entrevistas com a população, eram notadas as palavras e locuções que constantemente surgiam. Com relação ao pensamento e as condições de vida local, as pesquisas indicaram existir um grande apego à terra natal. O fatalismo predominante se expressava também numa descrença ante a própria capacidade de aprendizagem no projeto, por isso, poucas pessoas envolveram-se nas atividades efetivamente.

Postas as duas pesquisas preliminares, em 18 de janeiro de 1963 acontecia a aula inaugural do 'Experimento de Angicos'. Trezentos e oitenta moradores do município começavam a sua alfabetização cuja instrução, dividida em onze Círculos, se iniciava com o 'Conceito Antropológico de Cultura' no qual a tarefa era a formação de uma 'autoconsciência' nos analfabetos, pois eles deveriam aprender a se situar criticamente no seu meio.

A discussão do Conceito Antropológico de Cultura ocupou apenas quatro das quarenta horas, mas foram de fundamental importância, pois o 'refrescamento da memória' dava um vigoroso impulso na confiança dos analfabetos em sua própria capacidade, como exemplo tem a primeira ficha no quadro do 'conceito' que mostra a cabeça de um nordestino, podendo-se observar no slide setas que partem dela para seis diferentes objetos: uma casa, uma árvore, um cacimbão, um monte, uma andorinha e um porco. 'O que, neste quadro que está aí projetado, terá sido feito pelo homem?' Questionava o coordenador. Analisar o que é feito pelo homem e o que vem da natureza é a especificidade do Conceito, da categorização sobre o que

é cultura. Essa concreta diferenciação era tratada com entusiasmo pelos participantes do Círculo de Cultura. Eles não imaginavam que sabiam tanto. O impulso motivador que poderia ser provocado contribuiu em larga escala para que os analfabetos aprendessem com rapidez e boa vontade.

Após tais reflexões, a palavra geradora era posta no quadro. Em Angicos, ‘belota’⁷ foi a primeira a ser trabalhada. Be-lo-ta era decomposta e suas ‘famílias’ mostradas (ba-be-bi-bo-bu-la-le-li-lo-lu-ta-te-ti-to-tu). Ao lado disso eles formavam, de maneira puramente mecânica, palavras que não existiam na língua portuguesa, por exemplo, ‘biboli’. Dentro dos Círculos, dava-se o nome de ‘palavras mortas’ a este tipo de união silábica, enquanto as outras eram denominadas ‘palavras de pensamento’, como ‘tatu’. Assim, o esforço para a formação de novos vocábulos não se tornava desencorajador, e com o passar do tempo, começavam a atentar para a construção real de palavras.

Muitas experiências nascidas em Angicos foram repetidas pelos outros Círculos realizados em Osasco, Minas Gerais e Brasília. Nos presídios, uma alfabetização com conclusão bem sucedida conduzia à redução da pena.

Juntamente ao Conceito Antropológico de Cultura estava a força da alfabetização política. A equipe de coordenadores de Angicos tinha à sua disposição, os dados sócio-econômicos das duas pesquisas preliminares. Esse nível de informação era bem refletido pelas fichas escolhidas para a experiência de alfabetização, assim como também pelos diálogos que se seguiram a elas.

Os slides representavam situações típicas da vida de Angicos, gravada em característicos dados geográficos da região sertaneja. No treinamento dos coordenadores em Natal, já se estabelecera de maneira geral os principais pontos para o diálogo em cada uma das fichas. Além disso, eles foram novamente debatidos nas reuniões matinais dos coordenadores durante o projeto. Isso acontecia para que fosse diariamente examinada a uniformidade do procedimento e, também, para fazer correções na orientação dos debates e nos temas de discussão.

Infelizmente os materiais, por nós recolhidos, reconstituem apenas insuficientemente de duas a três horas de discussão acerca de uma codificação.

⁷ Belota: adorno em forma esférica que ficava na ponta dos puxadores de cortinas, xales e outros.

Desse modo o conteúdo das discussões foram deduzido, parcial e indiretamente, com base nas palavras e frases formadas pelos educandos nos debates realizados. Também as entrevistas com os coordenadores participantes nessa época, não resultaram em posteriores esclarecimentos por causa do longo espaço de tempo já passado. Os testes de politização de múltipla escolha, avaliados de maneira numérica, ajudam pouco.

A situação precária dos materiais se torna ainda mais lamentável, mas sabemos que Paulo Freire considerava a conscientização como condição para a alfabetização. Para expressá-lo com suas próprias palavras: “Essas situações (se referindo às condições das situações existenciais) irão funcionar como elementos desafiadores do grupo. Os debates em torno delas levarão o grupo a se conscientizar para que depois, e concomitantemente à sua conscientização, se alfabetize.” (FREIRE, 1963, p.19)

Mesmo com as mencionadas restrições, verificamos frases registradas nos relatórios que mostram a reflexão do grupo junto às correspondentes palavras geradoras na fase de alfabetização:

Frase registrada	Palavra geradora	Local	Ano
“Os políticos não prestam porque só fazem promessas.”	Voto	Brasil	1963
“Povo é o que nós é, na época das eleições.”	Povo	Brasil	1963
“Eu pensei na nossa discussão de ontem. O voto é a arma do povo.”	Povo	Brasil	1963
“Está certo, porém não existe ninguém que derrube o candidato eleito por nós caso ela não valha nada, ou há?”	Voto	Brasil	1963
“O transporte é muito importante porque leva e traz sabedoria. A gente constrói estrada, mas só como poeira.”	Expresso	Guiné Bissau	1975
“Quem não descobriu o valor do coletivo dificilmente encontra sentido pra ficar em Sedengal.”	Comunidade	Guiné Bissau	1975
“Sou culto porque trabalho, e trabalhando transformo o mundo.”	Trabalho	Brasil	1963

Tabela 3.1 – Fala dos participantes referentes aos temas geradores trabalhados nos Círculos de Cultura.

Tais frases retiradas do Relatório de Angicos e das Cartas à Guiné Bissau demonstram que as discussões eram altamente interessantes. Elas mostram a

‘Troca de Cultura’ como um choque entre as experiências de vida e a euforia em relação à possibilidade de uma participação direta do povo no processo político. Assim, a alfabetização por meio da conscientização era o objetivo do experimento piloto de Angicos. Para tal análise foram realizados testes de politização e alfabetização nas 35ª e 36ª horas. Contudo, justamente nesses dois dias realizava-se a festa do padroeiro da cidade; assim, participaram nos exames apenas 122 educandos – 32% dos presentes na aula inaugural.

No exame de alfabetização foi avaliada a capacidade para formar palavras a partir de sílabas dadas, respectivamente para subdividi-las em sílabas. Além disso, tinham-se que reconhecer sílabas omitidas em algumas frases, da mesma maneira, após a projeção de uma ficha conhecida, eles descreviam a imagem com uma oração original. Numa escala de valores de zero a dez, ficaram 38 dos 122 examinados abaixo da nota 5,5, por conseguinte apenas parcialmente podiam ser considerados como alfabetizados. No entanto 76% passaram nas avaliações por formar ‘palavras de pensamento’.

O teste de politização trouxe em suas questões afirmações do ‘Conceito Antropológico de Cultura’ e discussões de algumas codificações. Foi perguntado sobre a diferença entre povo e massa, exigindo-se outra vez uma frase original. Num segundo exercício, tinham que ser distinguidos numa série de objetos que pertenciam ao mundo da cultura e da natureza. Nesse tipo de verificação, ao todo 15 dos 122 examinados ficaram abaixo das médias cinco. Curioso ver o caso de um senhor que tirou nota 0,5 em alfabetização e 10 em politização e, por isso, tirando a média, ele foi aprovado.

Desses resultados, com relação ao número inicial de 380 participantes, produziu-se uma média de aproveitamento de 22% para alfabetização e 28% para a politização.

Apesar do modesto balanço numérico, o experimento piloto de Angicos foi considerado como êxito. O método de alfabetização de Paulo Freire mostrara que era possível alfabetizar em 40 horas. Na situação histórica de 1963, esse experimento significava uma revolução, pois parecia tornar possível a geração, em curto prazo, em novos eleitores. E os setores nacionalistas da época acreditavam

poder contar com esses votos. Lá, João Goulart deu pessoalmente a última aula de alfabetização. Só assim, se explica que o Presidente João Goulart e as altas autoridades do seu Partido (PTB) se deslocaram até Angicos.

Contudo, com o golpe militar de 64, Paulo Freire foi exilado do país, deixando aqui o sonho de realizar cerca de 20 mil Círculos de Cultura por todo Brasil. A alfabetização por meio da conscientização produziu seus frutos dentro do processo que Paulo Freire denominou como 'Trânsito de Consciências', o que veremos no próximo capítulo. No entanto, com a ditadura, o que menos se desejava eram as alfabetizações funcional e política. Paulo e sua família foram à Bolívia, Chile, Estados Unidos, Genebra e daí circularam pelos cinco continentes, inclusive o Africano. Desenvolveu seus estudos e contribuiu para as políticas públicas locais, lecionou em diversas universidades e escreveu inúmeras obras, retornando ao Brasil em 1980.

2.3.2 África: Guiné-Bissau

Outra experiência marcante na gênese dos Círculos de Cultura freiriano foi realizada em Guiné Bissau, na África, em 1975. Utilizando-se do gênero epistolar, Paulo Freire realizou uma educação à distância com pesquisadores daquela terra, tendo como principal apoio o Ministro da Educação Mário Cabral. Entre uma visita e outra, mantinha uma assídua correspondência com ele e sua equipe, o que permitia a continuidade dos diálogos empreendidos. Dessa forma, colocara em prática sua proposta de trabalho objetivando a colaboração com o processo de libertação daquele povo, sem a imposição de um método de trabalho pronto, ao contrário, construindo com a equipe cada momento do processo de alfabetização e reconstrução cultural de Guiné-Bissau. As cartas e visitas serviam-lhe de fio condutor nesta proposta de ajuda verdadeira, onde os envolvidos se ajudavam mutuamente, conhecendo a realidade opressora, para melhor transformá-la. Não se tratava, portanto de transposição de experiências anteriores. Era uma maneira de colocar em prática o ser dialógico que era Freire.

A ação nessa região não era nem invasora, nem colonizadora, teve início com um pedido por parte do Governo local e a sua resposta e de sua equipe se dão a partir do princípio de re-construção cultural e política dos guienenses marcados pelas guerras e colonização portuguesa.

O trabalho da equipe partiu de pesquisas locais para entender a realidade no qual estavam trabalhando. Viram que 90% da população não eram alfabetizadas, mais de 20 etnias compunham o cenário nacional de Guiné Bissau, as pessoas tinham uma forte opinião política, mas não havia uma ação efetiva das comunidades em torno de suas culturas e necessidades. Assim tudo começou. A proposta de trabalho não geraria dependência de um grupo com o outro.

Inúmeros Círculos de Cultura foram realizados, tanto no sentido de alfabetização de adultos como no objetivo de formar coordenadores locais. Paulo Freire e Elza, sua esposa, ouviram atentamente a realidade da guerra, do pós-guerra, dos medos e assombros das comunidades. Havia uma vontade grande, inconsciente de sair da cultura do silêncio para a decisão política e re-construção social e cultural. Em Sendegal, um dos participantes registrou que “nós não sabíamos que sabíamos, mas agora não só sabemos que sabíamos como sabemos que podemos saber mais”.(FREIRE, 1984, p78). Ler e escrever o mundo a partir de sua ótica e construir uma ótica e ação coletiva era um objetivo que nascia nos participantes daquele município, pois queriam superar ‘as peripécias do cotidiano’ (Ibid.,79).

Muitos dos participantes que tinham até a quarta-série do ensino fundamental tornavam-se Coordenadores locais, efetivando as idéias iniciais daquele projeto. Em julho de 1975, oitenta e dois coordenadores e sete supervisores foram formados iniciando um trabalho com oitenta e dois Círculos de Cultura nos quartéis africanos. Objetivavam desenvolver a escrita e leitura junto com um combate aos mosquitos, à malária e formação de cooperativas locais. Para isso, trabalharam inicialmente vinte palavras geradoras (processo de alfabetização) e posteriormente, oito temas geradores (processo de pós-alfabetização). Uma ilustração desta metodologia de trabalho pode ser vista a partir da palavra ‘arroz’. Outras formas de discussão também se desenvolviam a partir dos seguintes temas geradores: produção (exemplificada s seguir), defesa, educação, saúde, cultura, trabalhadores, mulheres

e juventude. A seguinte tabela ilustra um projeto de trabalho realizado em Guiné Bissau:

Palavra geradora	Tema gerador	Temática	Discussão	Necessidades	Dificuldades
Arroz	Produção	Geografia	Técnicas de plantio e colheita; Percurso nacional e internacional das sacas de arroz;	Projeto de trabalho com dados reais de hectares de plantio, condições locais, número de moradores, valores da comercialização das sacas...	Pelos fatos não serem fáceis de serem respondidos, as variáveis minimizaram o trabalho dos coordenadores dificultando alguns resultados esperados.
		Política	Políticas públicas em defesa dos interesses nacionais da agricultura guienense;		
		História	O arroz em Guiné Bissau;		
		Saúde	Nutrição e saúde; Saúde e trabalho no campo;		

Tabela 3.2 – Temas geradores trabalhados em Guiné Bissau a partir da palavra geradora ‘arroz’

No entanto, ao longo dos anos seguintes, após a Revolução de Cravos (1975), o país foi controlado por um conselho revolucionário até 1984. As primeiras eleições pluripartidárias aconteceram em 1994, mas um golpe militar em 1998 depôs o presidente e mergulhou o país numa guerra civil. No entanto, vemos que durante 10 anos, Guiné Bissau continuou sua participação política nas efetivações de suas ações propostas no berço dos Círculos.

As experiências de Guiné Bissau foram as que mais se aproximavam dos princípios freirianos, pois fizeram da prática o construir da teoria, da leitura de mundo a re-construção histórica-cultural, o sair da cultura do silêncio ao diálogo transformador. Momentos esses que ficaram registrados na obra ‘Cartas à Guiné-Bissau’ e na historicidade dos Círculos de Cultura. Construções estas que completam meio século em 2009 desde sua concepção. É pertinente realizar

Círculos de Cultura em pleno século XXI? O que seriam os Círculos de Cultura hoje? Cinquenta anos após sua gênese, o que fica em nossa contemporaneidade? No próximo capítulo veremos as ações que corroboram no processo educativo a partir dos princípios do Círculo de Cultura e sua aplicabilidade em diversos segmentos educacionais.

CAPÍTULO III

A contemporaneidade dos Círculos de Cultura



Figura V: Reunião do Comitê Organizador do FME AT em formato de Círculo de Cultura
Foto: Kelli Brito



Figura VI: Atividade circular no FME AT – 2007
Foto: Juliana Bruce, Julia Delibero e Uelves Sombra

Figura VI: Ilca Vianna, na apresentação do trabalho A dialética do processo de avaliação: uma análise histórico-crítica (Círculo de Cultura: Educação Cidadã) Foto: Agnaldo Rocha: IPF; 2008



CAPÍTULO III: A contemporaneidade dos Círculos de Cultura

Verificar a aplicabilidade dos Círculos de Cultura hoje é um desafio, pois seriam eles uma metodologia de trabalho? A substituição da sala de aula? Uma didática a mais nas unidades escolares? Um método de pesquisa? Uma nova forma de se fazer políticas públicas? Uma abordagem na formação de professores? Ou no contexto histórico que estamos vivendo não há mais espaço para uma idéia de meio século atrás?

3.1 - As ações nos anos 2000: novos olhares

Para analisar, após 50 anos o que existe sobre Círculos de Cultura, trouxemos neste capítulo algumas ações abrangentes envolvendo a metodologia do objeto pesquisado. Cada uma delas tem suas especificidades, no entanto, todas têm pontos fundamentais que nos dão indícios às essências dos Círculos de Cultura.

3.1.1 - Pesquisa em educação: Projeto Globalização e Educação

A verificação do impacto dos processos de globalização no sistema educacional, especialmente em suas instituições e atores é o objeto da pesquisa internacional que envolve mais de vinte países entre os quais, Argentina, Brasil, Canadá, Coréia, Egito, Espanha, Estados Unidos, Itália, Holanda, Portugal, Japão, México e Taiwan no mapeamento que tem como cronograma um trabalho de três anos (2005-2008). Intitulado mundialmente como *Educating the Global Citizen: Globalization, Educational Reform and Politics of Equity and Inclusion*, faz-se com recorte epocal das últimas duas décadas nos sistemas educacionais de diferentes regiões do planeta, um estudo sobre os impactos da globalização. Assim, a investigação visou identificar as possíveis alterações que se deram em quatro pontos a saber: a) nova estruturação do sistema educacional a partir da Reforma Educacional (caso brasileiro); b) formulação de políticas educacionais; c) re-significação do sindicalismo docente; d) reconfiguração dos graus de ensino e das instituições escolares, a partir da representação de seus atores, identificando os sinais de formação de uma nova cultura acadêmica.

Essa pesquisa procurou, também, identificar e relacionar os fatores dos processos de globalização que mais afetaram cada um desses componentes.

Cada um dos itens mencionados foi tratado, no âmbito deste Projeto, no interior de um subprojeto, desenvolvido por uma equipe de pesquisadores, sob uma coordenação específica em cada país. No Brasil, as equipes específicas e respectivas coordenações foram definidas a partir do Seminário Binacional Luso-Brasileiro, realizado em São Paulo, em maio de 2005, por adesão dos pesquisadores, de modo a respeitar suas trajetórias e *expertises* pessoais.

Nestes aportes, foram desenvolvidos os seguintes subprojetos:

✓ **Globalização e a Reforma Educacional Brasileira** (O primeiro subprojeto trouxe os reflexos da globalização na reforma educacional que culminou com a aprovação e sanção da LDBEN nº. 9394, de 24 de dezembro de 1996);

✓ **Globalização e as Políticas Educacionais Brasileiras** (O segundo subprojeto verificou em que medida a formulação de políticas educacionais pós-reforma explicita espaços de autonomia nacional);

✓ **Globalização e Sindicalismo Docente no Brasil** (Na análise do quarto subprojeto, predominou a busca dos fatores do esvaziamento da legitimidade de uma das mais importantes e tradicionais formas de representação social e política da primeira metade do século XX, que é o sindicato);

✓ **Globalização, Graus, Instituições e Atores Educacionais Brasileiros** (Neste subprojeto, o enfoque foi a representação que as diversas categorias fazem das modificações mais significativas que ocorreram na estrutura e no funcionamento da escola.). Este quarto componente desdobra-se em três níveis: a) Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental (EI4-10); b) Segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio (EF12-17); c) Ensino Superior.

O Projeto Globalização e Educação (PGE), embora focalizado em um único objeto – os efeitos da globalização sobre os sistemas, instituições e atores educacionais – desdobrou-se em vários segmentos, ou subprojetos, cujos objetos encontravam-se situados em universos diversificados. Comportam, em seu quadro metodológico, diversas técnicas e procedimentos.

Uma reflexão a cerca do impacto sobre as reformas educacionais foi levada a efeito por meio de análise de conteúdo de documentos, desde os anteprojetos, passando pelos projetos, substitutivos e registros de discussões, até chegar à LDBEN n.º 9394, de 24 de dezembro de 1996. Evidentemente, o texto da Lei foi examinado mais minuciosamente, no confronto com as referências educacionais das agendas das agências multilaterais, como Banco Mundial.

O exame das políticas educacionais brasileiras tomou como base a análise de documentos do Governo Federal e, eventualmente, dos governos estaduais e municipais, que projetam metas, objetivos, planos, programas e projetos educacionais, bem como as estratégias de sua implantação. Nesse particular, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi também analisado.

Para o enfoque dos impactos da globalização na representação dos atores dos diversos graus de ensino, foi aplicada a metodologia do grupo focal (*focus*

group), criada na década de 1940 por Roberto K. Merton, em combinação com o método dos Círculos de Cultura, de Paulo Freire.

Embora ambas as metodologias tenham se voltado para projetos de intervenção, o grupo focal ou 'grupo de referência' de Merton e o Círculo de Cultura de Freire podem se combinar numa pesquisa científica. O primeiro conceito foi devidamente desenvolvido para a investigação sociológica como um conjunto de pessoas identificadas por uma comum pertinência, manifesta, concretamente, na frequência das interações sociais. O Círculo de Cultura, também desenvolvido como instrumento de intervenção educacional, de início na alfabetização de adultos, pode ser utilizado como instrumento de investigação, na medida em que sistematiza as representações dos participantes a partir de elementos simbólicos comuns (temas e palavras geradoras), especialmente se pertencentes aos mesmos grupos de referência. No PGE, os pesquisados são membros de grupos, inclusive os institucionalizados, como é o caso dos docentes de graus específicos de ensino.

Nos termos dos Círculos de Cultura freirianos, mesmo do ponto de vista da intervenção, educador já é, na primeira etapa (verificação do universo simbólico dos educandos), um investigador. Nas seguintes, transformam-se em animador cultural e sistematizador dos contextos, temas, conceitos ou palavras geradoras. Ora, a metodologia da pesquisa participante não se afasta muito desses procedimentos, na medida em que levanta as representações de um grupo referencial, a partir de uma discussão com os sujeitos da investigação.

Os demais detalhes relativos aos cuidados com a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, roteiros de trabalho, processos de seleção dos membros e dimensões da pesquisa, assim como os demais detalhes metodológicos e técnicos do trabalho foram desenvolvidos nos subprojetos específicos.

Para tanto, todas as equipes do PGE trabalharam os referenciais teóricos e metodológicos em um seminário binacional (luso-brasileiro), no final do mês de maio de 2005, especialmente porque o projeto nacional português repassou aos brasileiros os avanços e as dificuldades que enfrentou e vinha enfrentando.

No decurso de 2005 a 2008, vários Círculos de Cultura foram aplicados, juntamente com pesquisas em escala Likert. Foi realizada apenas uma dinâmica

com grupo focal, pois se objetivou, por seus coordenadores brasileiros, efetivar junto aos outros países o Círculo de Cultura como um método de pesquisa em educação. Inúmeros artigos foram publicados a respeito.

Dentre os artigos, encontramos escrito por José Eustáquio Romão, Ivone Evangelista Cabral, Eduardo Vitor de Miranda Carrão e Edgar Pereira Coelho que o Círculo de Cultura traz em sua essência a pesquisa ligada ao ensino, assim, pode-se propor inclusive que o Círculo também seja um espaço epistemológico na construção do conhecimento, seja do pesquisador, seja do pesquisado, pois:

A denominação de 'Círculo Epistemológico', para a metodologia de pesquisa derivada, é conveniente, não apenas para sua distinção de sua fonte, que é Círculo de Cultura, formulado por Paulo Freire para intervenção; mas, também, e principalmente, pela consideração dos 'pesquisados' como sujeitos da pesquisa. Neste sentido, preserva o princípio freiriano de que todos, no Círculo, pesquisadores e **pesquisandos** são sujeitos da pesquisa que, enquanto pesquisam, são pesquisados, e, enquanto são investigados, investigam. É por esta mesma razão que a expressão 'o(a) pesquisado(a)' é substituída por 'o(a) pesquisando(a)'. Os(as) pesquisandos(as) não são apenas objeto da pesquisa, alvo da análise e da enunciação alheia, mas, também, sujeitos e lugares de análise e enunciação. (CABRAL et al: 2006, p.4)

Dessa maneira, denúncias e anúncios tomam forma das discussões dos subprojetos de pesquisa que em sua essência vão ao encontro do pensamento de Pedro Demo (2004, p. 65-6):

Os princípios da pesquisa seriam: a) todos os métodos de pesquisa estão impregnados de implicações ideológicas; b) o processo de pesquisa não pode esgotar-se em produto acadêmico, mas representar benefício direto e imediato à comunidade, ou seja, deve ter alguma utilidade prática social; c) a comunidade ou a população deve ser envolvida no processo inteiro, até a busca de soluções e à interpretação dos achados; se a meta é mudança, deve haver envolvimento de todos os interessados nela; d) o processo de pesquisa deveria ser visto parte de experiência educacional total, que serve para estabelecer as necessidades da comunidade, e aumentar a conscientização e o compromisso dentro da comunidade; e) o processo de pesquisa deveria ser visto como processo dialético, dialógico através do tempo; f) a meta é a libertação do potencial criativo e a mobilização no sentido de enfrentar e resolver os problemas.

Ilustrando essa perspectiva, vemos um trecho de uma das discussões do Círculo de Cultura, envolvendo o subprojeto da globalização e impacto docente no ensino fundamental. Era um grupo de oito participantes com as características dispostas no quadro abaixo relatando uma fala referente à sentença por eles levantada:

Participante		Tema Gerador: “Quando o professor é comprometido, a classe tem um grande aprendizado. ”
1	Idade - 31	“Avaliação é legal, aí a gente tem autonomia!”
	Local de Trabalho: Rede municipal	
	Tempo no Magistério: 6 a 10 anos	
	Formação: Ensino Superior	
	Militância política-partidária? Não	
	Segmento de atuação: Ensino Fundamental e EJA	

Continua...

Participante		Tema Gerador: “Quando o professor é comprometido, a classe tem um grande aprendizado. ”
2	Idade: 23	“No Estado é uma festa! Pode passar de ano sem avaliações, aliás, nem se repete, vale só a frequência. O duro é o SARESP.”
	Local de Trabalho: Rede Estadual	
	Tempo no Magistério: até 5 anos	
	Formação: Ensino Superior	
	Militância política-partidária? Sim	
	Segmento de atuação: Ensino Fundamental	
3	Idade: 42	“Na educação infantil não tem esta cobrança, não precisa dar prova pras crianças, a gente avalia o trabalho, o progresso dos alunos, o trabalho da gente é no dia a dia mesmo.”
	Local de Trabalho: Rede Municipal	
	Tempo no Magistério: mais de 10 anos	
	Formação: Ensino Superior	
	Militância política-partidária? Sim	
	Segmento de atuação: Educação Infantil	
4	Idade: 34	“É, cada professor monta suas provas, seus instrumentos avaliativos, decide com seus colegas.”
	Local de Trabalho: Rede Municipal	
	Tempo no Magistério: até 5 anos	
	Formação: Ensino Superior	
	Militância política-partidária? Não	
	Segmento de atuação: Ensino Fundamental	
5	Idade: 40	“Dá pra ver quando o professor é comprometido porque a sala aprende bastante! Nem precisa de avaliação! Mas a gente trabalha competências, mas como avaliar competências? A gente não sabe fazer estes tipos de provas.”
	Local de Trabalho: Rede Municipal	
	Tempo no Magistério: mais de 10anos	
	Formação: Ensino Superior	
	Militância política-partidária? Não	
	Segmento de atuação: Creche	
6	Idade: 34	Não manifestou opinião.
	Local de Trabalho: Rede Municipal	
	Tempo no Magistério: mais de	

	10 anos	
	Formação: Pós-graduação	
	Militância política-partidária? Sim	
	Segmento de atuação: Creche	
7	Idade: 28	“Na escola particular, não! Elas vêm prontas e a frequência de provas é muito grande. Às vezes nem dá tempo de trabalhar tudo o conteúdo com a turma, aí a gente tem que correr com as lições para conseguir chegar lá.”
	Local de Trabalho: Rede Particular	
	Tempo no Magistério: de 6 a 10 anos	
	Formação: Ensino Superior	
	Militância política-partidária? Não	
	Segmento de atuação: Ensino Fundamental	
8	Idade: 46	“Alfabetiza-se na educação infantil? O que é aprendido pras mães?”
	Local de Trabalho: Rede Municipal	
	Tempo no Magistério: mais de 10 anos	
	Formação: Ensino Médio - Magistério	
	Militância política-partidária? Não	
	Segmento de atuação: Educação Infantil	

Verifica-se na fala da participante 2 um processo de informalidade; ela traz sua opinião e sente-se acolhida pelo grupo ao utilizar a linguagem não formal. Da mesma maneira, tal reciprocidade encontra-se na fala da participante 8, ao trazer uma angústia que normalmente não surgiria em outro método de pesquisa. Aliás, é muito comum em questionários ou entrevistas surgirem respostas prontas e chavões em torno da questão suscitada; nesse caso, no entanto, percebe-se que:

No Círculo de Cultura, o processo educacional se amplia de tal forma que, pelo diálogo, há um crescendo criativo de novas descobertas, individuais e coletivas, que não educa o sujeito apenas para um determinado saber ou fazer. Nesse círculo se prepara para a vida crítica em sociedade e para a redescoberta do próprio ser humano como tal e como ser social, que vive em permanente contato com os seus próprios limites e com as suas potencialidades no encontro e no confronto com o outro, com quem disputa poder, mas que ao mesmo tempo, reconhecendo-se diferente, ao se relacionar, se reconhece melhor no outro e, com a ajuda dele, enxerga melhor a si mesmo e pode, por conseguinte, intervir crítica e radicalmente no contexto, no mundo em que vive. (FREIRE, 2003^a, p.171)

Observam-se como elementos que seja possível fazer pesquisa em educação a partir do Círculo de Cultura, mesmo que em caráter experimental, como o grupo de pesquisadores do PGE que traz a seguinte reflexão:

O círculo de cultura reúne pressupostos filosóficos, teóricos e metodológicos para ser adotado não apenas como um método de alfabetização de adultos, mas acima de tudo um método que mobiliza os participantes do grupo a pensar sobre sua realidade dentro de uma concepção de reflexão-ação. Na pesquisa ele pode ser considerado como método estratégico de desenvolvimento da pesquisa participante na vertente da pesquisa intervenção, e não apenas estimula o desvelamento da consciência dos sujeitos-pesquisandos. Nele é possível ver não só os prenúncios da denúncia, mas também o anúncio das possibilidades de mudança. (CABRAL et al, 2006, p.13)

O Círculo de Cultura, como é aqui demonstrado, concebido por Paulo Freire para intervenções no processo educacional, mais especificamente no processo de alfabetização, fora agora pensado – pelo menos no nível de informação que temos até o presente momento – como instrumento metodológico de construção do conhecimento, e mesmo de investigação científica. Sua possível utilização nesse sentido foi inspirada pelos próprios estudos e discussões que as equipes de pesquisadores brasileiros que desenvolvem o projeto Globalização e Educação realizou sobre o *Focus Group* – metodologia inicialmente proposta pelo grupo de Los Angeles –, com o qual Paulo Freire, inicialmente, parecia ter convergências.

Nesse caso, o papel do pesquisador aparece claramente: ele é o animador da emergência das diversas perspectivas, o provocador da análise crítica e o coordenador da sistematização das possíveis ‘convergências de perspectivas’. Baseado no sentido de quem dialoga, dialoga com alguém, sobre alguma coisa, o sujeito pesquisador precisa dialogar com os sujeitos pesquisandos sobre suas questões de investigação e seus pressupostos e, assim, relativizar suas antecipações que, normalmente, em um projeto de pesquisa, são as hipóteses.

Na perspectiva dos Círculos de Cultura, é necessário refletir um pouco mais sobre esta última questão, já que o universo temático (palavras, temas ou contextos geradores) deve emergir da própria discussão do grupo no Círculo de Cultura. Vejamos como Freire trata o problema.

Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de idéias, concepções, esperanças, dúvidas. Valores e desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. [...] Frente a este ‘universo’ de temas que dialeticamente se contradizem, os homens tomam suas posições também contraditórias, realizando tarefas em

favor, uns, da manutenção das estruturas, outros, da mudança. (FREIRE, 1978, p.109)

Tratando-se de um Círculo Epistemológico, os temas geradores do Círculo de Cultura transformam-se em hipóteses geradoras. Nesse sentido, o Círculo de Cultura se apresenta como um método crítico e, ao mesmo tempo, sensível, pois reúne um conjunto de vantagens como aponta José Eustáquio Romão em e-mail enviado em 2005:

a) conjuga técnicas consolidadas de coleta de dados (entrevista coletiva semi-estruturada, discussão de grupo e observação participante) para produzir dados no espaço grupal, de forma dinâmica, dialógica e interacional; b) apropria-se dos mais variados instrumentos e procedimentos adotados na pesquisa qualitativa; c) tem, no processo crítico e reflexivo, a força produtora de dados; d) tem, no processo de criação e no empenho da sensibilidade mediada pela escuta sensível, a força produtora de dados para a pesquisa. (ROMÃO, informação pessoal⁸)

Além disso, facilita a organização dos dados para análise e permite sua validação no próprio grupo pesquisado.

No Paraná, há um grupo de pesquisa da Universidade Federal que também usa da metodologia do Círculo de Cultura para o trabalho com enfermagem:

Em nossa realidade, nos primeiros círculos de cultura propusemos aos enfermeiros que comungavam das mesmas propostas de trabalho que buscassem os temas centrais, para serem discutidos. Situações ou problemas que foram surgindo, ao discutirmos as experiências vividas, por estes enfermeiros, eram discutidas no grupo, possibilitando soluções e contribuições para a elaboração de novas práticas de enfermagem. (CENTA; GOUVEIA, 2000, p.2)

E mais adiante, completam:

⁸ ROMÃO, José E. **Círculo Epistemológico de Cultura** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por circulomogianodecultura@yahoo.com.br em 17 de agosto de 2005

Foram realizados cinco círculos de cultura os quais são discutidos a seguir, com destaque para as principais contribuições para o crescimento coletivo e individual dos enfermeiros. Quando pensei neste primeiro Círculo de Cultura, senti necessidade de elaborar uma proposta de trabalho não-formal, a proposta teria que ser flexível para as alterações que pudessem ocorrer, desde que não saíssemos do objetivo principal, que seria refletir os pontos críticos encontrados pelos enfermeiros da Regional de Saúde da Região norte do Paraná que atuam com a finalidade de reforçar suas ações e minimizar seus problemas. A proposta programada foi: conceituar o ser humano escolhido para esta pesquisa, ou seja, o enfermeiro que atua; definir suas funções; listar os problemas encontrados pelos enfermeiros durante a implantação e implementação dos referidos programas; priorizar os problemas levantados; propor soluções e encaminhamentos. (Id.,p.3)

As discussões grupais possibilitam a codificação e descodificação de temas. É o diálogo em movimento facilita a organização do pensamento para a enunciação do discurso e direciona o processo de análise dos dados, com as intervenções do(a) coordenador(a), pois como conclui a pesquisa no Paraná: “Com este trabalho em formato de Círculo de Cultura, acredito estar contribuindo para fóruns de debate do setor de saúde do País, com instituições, com o ensino, e com profissionais que estão atuando ou desejam atuar na área.” (CENTA; GOUVEIA, 2000, p.6)

É nesta perspectiva de debate que surgem os Fóruns para discussão de temas e implementações de ações que podem partir da própria comunidade, dos próprios atores.

3.1.2 – Fóruns: Movimento dos movimentos em movimento

O princípio do Fórum Mundial de Educação, Fórum Internacional Paulo Freire, Fórum Social Mundial entre outros, é ser um espaço plural, não confessional, não governamental, não partidário, não violento e autogestionado. Espera-se que sua estruturação seja horizontal, permitindo o encontro, o diálogo, a autonomia de sua organização de acordo com a sua especificidade ou local a ser realizado, no qual

governos e empresas são convidados a participar de uma causa comum, porém não devem ser o centro das atenções. O Fórum é um movimento dos movimentos em movimento⁹. É quando as pessoas reúnem-se para pensarem em temas relevantes entre os quais, o sistema educacional, social ou uma temática mais definida como sustentabilidade, obras freirianas, cidadania planetária e diversas outras causas ou necessidades locais.

No entanto, para sua realização, não há um formato pronto e fechado como os congressos, mas sim um comitê organizador que se reúne sistematicamente a fim de construir o Fórum pretendido. Para suas reuniões de organização, o Círculo de Cultura é abordado como uma metodologia de trabalho, pois assim, todos 'podem dizer sua palavra' e chegar a um consenso do que se pretende realizar. Um exemplo dessa dinâmica pode ser verificado na ata de reunião do Comitê Organizador do Fórum Mundial de Educação Alto Tietê (FME AT), realizado no município de Mogi das Cruzes, com a organização de mais de 70 entidades, no período de 12 a 16 de setembro de 2007:

Denominação e temática: chegou-se ao consenso quanto à denominação '*FÓRUM MUNDIAL DO ALTO TIETÊ – 2007*' em *MOGI DAS CRUZES*. Referente a temática aconteceram várias falas dos participantes e a cada sugestão dada anotações no quadro eram feitas. Assim treze sugestões de temas surgiram: 1) Por uma educação contra a opressão; 2) Por uma educação de qualidade para todos e todas; 3) Educação: experiências locais; 4) Educação: experiências locais empreendedoras; 5) Educação empreendedora; 6) Educação para viver melhor; 7) Saberes do educador; 8) Educar, renovar, aprender e empreender; 9) Educação local: base de sustentação global; 10) Saberes locais para uma educação global; 11) Protagonistas locais na construção global de qualidade social; 12) Pluralidade e Diversidade: Educação Libertária para um mundo sustentável; 13) Protagonistas e histórias locais construindo uma educação social. Grande parte da reunião se utilizou para reflexões e debates sobre os temas propostos. Votações aconteceram e destes treze temas novas quatro sugestões foram montadas: 1) Pluralidade e Diversidade – protagonistas de uma educação libertária para um mundo sustentável; 2) Pluralidade e Diversidade – protagonistas de uma educação global na construção de uma qualidade social; 3) Pluralidade e Diversidade – por um mundo sem exploradores e explorados; 4) Pluralidade e Diversidade – protagonistas de uma educação libertária para um mundo sustentável. Destes quatro, novos temas surgiram: 1) Educação libertária: protagonismo e diversidade; 2) Educação libertária: protagonismo na diversidade

⁹ Assim definiu Andrea Souza, também Secretária Executiva do FME AT, em reunião de Apresentação do movimento à AMAT.

(para um mundo sustentável); 3) Pluralidade e diversidade – educação libertária para um mundo sustentável. (ata de 22/08/2006)

No entanto, após quatro reuniões, decidiu-se definitivamente pelo nome Fórum Mundial de Educação Alto Tietê (sem o DO) e com o tema: Educação: Protagonismo na Diversidade. As datas de sua realização, eixos, temáticas, conferencistas, locais de realizações, enfim, tudo foi discutido nas reuniões de Comissões em formato de Círculo de Cultura, pois:

O Círculo de Cultura é expressão de um momento riquíssimo para o exercício dialógico, podendo ser útil para além do seu exercício primeiro, no processo de alfabetização. Hoje, transcendendo aquela dimensão educativa, pode ser aplicado em atividades de planejamento em qualquer tipo de promoção coletiva que incentive processos educativos, assumidamente, com postura de vida participativa, seja na escola, na empresa, em ambientes rurais e urbanos, em cursos de preparação de recursos humanos e mesmo em nível de pós-graduação. (UFPB, 2006, p2.)

Assim, como um espaço de debate democrático de idéias, aprofundamento da reflexão, formulação de propostas e articulação de movimentos sociais, redes, ONGs e outras organizações da sociedade civil, os Fóruns vão se construindo em cada local, em constante movimento dialético:

A dialética não dá 'boa consciência' a ninguém. Sua função não é tornar determinadas pessoas plenamente satisfeitas com elas mesmas. O método dialético nos incita a revermos o passado à luz do que está acontecendo no presente; ele questiona o presente em nome do futuro, o que está sendo em nome do que ainda não é. (KONDER, 1981, p.84)

Essa é uma lógica dos Fóruns: construir uma nova possibilidade de existência e realizações. Desta maneira, o Círculo de Cultura vem alimentar outro mote da epistemologia dialética como aponta Hartmanni:

A epistemologia dialética tem uma visão dinâmica da realidade e, por isso, o conhecimento não é algo acabado, mas está em processo permanente, é o resultado da *praxis* permanente do ser humano sobre a própria realidade. A epistemologia dialética de Freire não recusa o subjetivo nem o objetivo, o que recusa é a sua dicotomização. O subjetivo e o objetivo são os dois elementos constitutivos do conhecimento, como dois pólos contínuos de referência para que possa haver o conhecimento. A investigação social terá que aprender que o humano e sua organização social não são simples objetos estáticos de observação, mas são sujeitos históricos e, por isso, toda investigação social terá que ser participativa. (HARTMANNI, 2005, p. 7)

Participativa a ponto de seus participantes organizacionais já efetuarem mudanças em seus espaços antes mesmo das realizações dos Fóruns, ou seja, a cada reunião de Comissão, já se faz uma formação a partir do Círculo de Cultura, assim, não fica a cabo dos outros as mudanças possíveis, mas em cada indivíduo que se forma ao formar.

3.1.3 - Formação de Professores: CLACSO e CEPEC Paulo Freire

O CLACSO, Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, publicou recentemente um trabalho realizado em formato de Círculos de Cultura Virtuais. O livro 'Paulo Freire y la pedagogía crítica'. Realizado em 2006, teve como objetivo geral contextualizar a proposta educativa de Paulo Freire no conjunto das correntes pedagógicas e analisar seus princípios ao pensamento pedagógico contemporâneo. Aproximando textos e trajetórias de professores que estavam distante entre si, ou seja, que não faziam parte do mesmo meio de convivência, buscou-se compreender melhor o conhecimento da realidade educativa a partir das leituras, reflexões e ações propostas. Mas juntar para esse debate pessoas de locais tão distantes seria inconveniente, pois antes era necessário que os mesmos estivessem mergulhados em sua prática docente, ao mesmo tempo em que uma formação em serviço fazia-se necessária.

Nessa perspectiva, a Assessora Técnica Pedagógica do Programa Nacional de Atualização e Capacitação de Professores em Serviço do Centro de Maestros-Pachuca, no México, a Professora Guadalupe Juárez Ramirez, apresentou o artigo

intitulado 'Los Círculos de Cultura: Una Possibilidad para Dialogar y Construir Saberes Docentes'. Considerou possível impulsionar e estabelecer espaços de reflexão, análises críticas entre os docentes e, em um momento posterior, seguramente com os alunos, de modo que possam aprender juntos, construir e reconstruir saberes que ajudem a enfrentar de maneira significativa a prática docente: "Falo no plural, porque tenho claro que é só a partir do diálogo com o outro e com os outros que se poderá trabalhar e impulsionar as trocas necessárias para a formação docente."¹⁰ (Juárez, 2006, p 160). Mais à frente ela completa o porquê da metodologia do Círculo de Cultura (Ibid., p.169-170):

É uma alternativa que considero viável para romper com a coisificação do conhecimento e atitudes como única forma possível, entre os docentes que trabalhamos, o círculo de cultura, concebidos por Paulo Freire promovem o diálogo vivo e criador, onde todos sabemos algo e todos ignoramos algo, mas onde todos juntos podemos buscar e saber mais. É uma estratégia de problematização de situações para desmascarar, analisar e dialogar com os outros e assim superar a consciência ingênua.

Na reflexão final do grupo de estudos do CLACSO, vemos a seguinte citação:

Iniciar um processo educativo e formativo com os Círculos de Cultura contribuirá para que o coletivo desta universidade perceba a importância de assumir uma postura de diálogo e responsabilidade ética na prática docente, o qual implica posicionar-se como sujeito do processo de formação permanente, adotando uma postura reflexiva, crítica, analítica que este processo de conscientização pressupõe. (CLACSO, 2006, p. 153)

Ao mesmo tempo em que esse trabalho de formação acontecia no México e na América Latina, aqui no Brasil também não era diferente, pois um grupo de educadoras reuniam-se todas as segundas-feiras para estudar Paulo Freire com o objetivo de melhorar sua prática educativa. Estava se constituindo o CEPEC Paulo Freire: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cátedra Paulo Freire de Mogi das Cruzes. Nesse entremeio, vemos que:

¹⁰ O texto original é escrito em espanhol, porém, para uma melhor leitura, trazemos aqui suas citações já traduzidas por nós. O mesmo acontece com outras citações em russo, francês, inglês e castelhano.

A conscientização é mais que uma simples tomada de consciência. Supõe, por sua vez, o superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo-ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada. (FREIRE, 1979, p.46)

Ao analisar as atas dos encontros ocorridos no período de 2005 a 2008 em formato de Círculo de Cultura, vemos que o maior choque do grupo mogiano foi perceber que não ‘eram de fato alfabetizadas’, pois no sentido mais exato da alfabetização aos olhos freiriano é aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, ou seja, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. Direcionar o olhar para descobrir o ‘eu’ do ‘não eu’ implicou em uma verdadeira busca histórica. Fizeram pesquisas e confeccionaram jornais de circulação interna para que pudessem entender todo processo educacional que viviam.

Sabiam que toda educação só pode ser entendida no contexto histórico no qual foi produzida¹¹, deste modo, até 2001 ficaram submersas a uma acomodação, massificadas pela própria inexperiência democrática, consideravam-se não-sujeitos, ‘coisificadas’ pelo sistema liberal que se mantinha ainda entranhado nas relações da antiga gestão da Secretaria de Educação e as educadoras. A atual Secretária, ao propor uma nova gestão, apesar do receio e insegurança inicial, teve 74% das educadoras municipais confiando no processo e aceitando a mudança. Sair dessa situação-limite para um inédito-viável, a cada encontro registrado no CEPEC no período analisado, fazia com que rompessem com velhas crenças, velhos mitos.

Saber o que é necessário largar e o que é necessário continuar mostra-se ser uma difícil, porém possível tarefa. Mas fomos identificando grandes situações que nos aprisionavam ao nosso velho paradigma. Sabíamos o que não mais queríamos: o antidiálogo. Sabíamos o que nossa realidade atual nos propõe: a abertura de nossa consciência. (ata de agosto de 2005)

¹¹ MARINHO, Andrea R. B. **A escola ensina um mundo como ele não é.** Disponível em <www.forumeducacao.hpg.com.br> em 17 set. 2006.

Desta maneira, ao ler obras de Paulo Freire, identificamos uma verossimilhança relativamente às dinâmicas dos Círculos de Cultura realizados em Mogi:

[...] Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima [...] uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em conta os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização. Daí a preocupação que sempre tivemos de analisar estes vários graus de compreensão da realidade em seu condicionamento histórico-cultural [...]. De sua posição inicial de 'intransitividade da consciência', característica da 'imersão' em que estava, passava na emersão que fizera para um novo estado – o da 'transitividade ingênua' (FREIRE, 2003, p.65)

Com a nova gestão que há nove anos busca essa 'abertura'; esse novo clima, ao mesmo tempo em que as educadoras, em nossos estudos foram identificando situações, ideologias e massificações que sempre as aprisionou em outras épocas, foram entrando nesta emersão da transitividade ingênua, no entanto, elas relatam que:

[...] a busca ainda é grande. Chegar à transitividade crítica é um passo que buscamos diariamente, semanalmente; em cada encontro; em cada ação cotidiana. Afinal o conhecimento só se constrói no diálogo necessário a uma prática pedagógica democrática. (ata de setembro de 2005)

Por analogia, fazendo um mapa semântico desta transição proposta, podemos apresentar:



Padilha, ao explicar em nota de rodapé essa 'transitividade', cita:

[...] Paulo Freire (2001: 32-39) define o que ele chama de consciência intransitiva (falta de historicidade, interesse dos homens por formas mais vegetais de vida); consciência transitiva (numa segunda posição, em que há uma forte dose de espiritualidade e de historicidade nas preocupações do homem); transitividade ingênua (primeiro estágio da consciência transitiva, caracterizada ainda pela desconfiança ao conformismo etc.) e transitividade crítica (que se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas e pela superação dos limites da transitividade ingênua. Há maior dose e racionalidade e apreensão do novo.). (PADILHA, 2004, p. 164)

No progresso dos estudos, vemos que as formações contínuas dos educadores em encontros presenciais ou em encontros virtuais acontecem constantemente em nossa contemporaneidade, ou seja, o Círculo de Cultura demonstra ser um espaço formador, acolhedor e informal em que a reciprocidade, o comprometimento e a iniciativa dos participantes estão presentes em cada atividade.

3.1.4 - Políticas públicas: MEC e Formação dos Conselhos Escolares

A propósito, o Ministério da Educação do Brasil trouxe em setembro de 2008 uma proposta de fortalecimento aos Conselhos Escolares brasileiros. Via internet, os inscritos participam de atividades, realizam tarefas, assistem filmes, debatem em fóruns virtuais efetivando a gestão democrática nas escolas públicas. Dessa maneira, o Caderno 6 foi intitulado: 'Conselho Escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação'. Para contribuir à gestão escolar, consideram forte e impulsionador na formação dos Conselheiros a dinâmica do Círculo de Cultura:

Para este processo de formação sugere-se a metodologia utilizada nos Círculos de Cultura. Os Círculos de Cultura foram experiências relevantes no movimento de educação popular, inspirado por Paulo Freire. A metodologia de formação humana dos Círculos de Cultura concretiza sua visão epistemológica, teórica e educativa, especialmente a concepção de que educando é sujeito de seu processo educativo e que o educador também aprende. Eles se fundam no princípio de que uma educação relevante e significativa exige um projeto pedagógico construído com o povo e não para o povo. (CONSELHO...,2006, p 16)

Sugerem-se ainda três momentos a serem dinamizados nos Círculos de cultura em cada unidade escolar: a) investigar a situação-problema para a construção do projeto político pedagógico; b) estudar a situação e realidade local para buscar alternativas ; c) programar a ação a ser desenvolvida e sua avaliação.

Corroboram para esta efetivação das atividades escolares a visão de que no Círculo de Cultura trabalha-se com as relações humanas de colaboração, co-responsabilidade e solidariedade, no qual tudo que somos, por mais maravilhoso e importante que seja, é mero patamar de tudo que ainda podemos ser.

No Círculo de Cultura trabalha-se com relações entre pares, olho no olho, partilhando e contrapondo entendimentos, compreensões diferentes numa construção coletiva de soluções. Superam-se e

evitam-se as relações de ‘ensinação’, que fazem com que no grupo um fale e os outros ouçam submissivamente. No Círculo de Cultura todos aprendem e ensinam. Esta metodologia exige respeito e reconhecimento da contribuição do outro e da dialogicidade. A metodologia do Círculo de Cultura é um processo de produção participativa do saber e da cultura. (CONSELHO...,2006, p.39)

Dois pontos são destacados na formação do MEC: a convivibilidade e a investigação coletiva, ambas no Círculo de Cultura. Assim, a metodologia do Círculo é tratada como uma opção clara pela ação dialógica, estimulando a comunicação e convivência favorecendo a comunhão e a busca. Aprende-se, portanto, a ouvir o outro, a posicionar-se, a tratar conflitos de interesses entendendo suas origens sejam elas sociais, políticas, afetivas, econômicas, étnicas ou outras. O diálogo aqui auxilia, também, na construção de alianças e na identificação de parceiros. O diálogo leva os participantes da comunidade escolar a desenvolverem atitudes reflexivas, a aprender a formular boas perguntas e respondê-las com a ajuda do coletivo. É neste princípio da convivibilidade que gestor, educador, educadores de apoio, pais e alunos re-vivem a dinâmica escolar na busca da superação das situações-limites pela escola encontrada.

Já no espírito investigativo, ao analisar as contradições e ao mergulhar na gênese dos problemas, os participantes passam a entender as razões subjacentes aos fatos socioeducacionais, alterando sua percepção, ampliando e qualificando sua atuação, possibilitando a transformação da realidade escolar e social. “O processo de investigação no Círculo divide-se em três momentos: investigação, tematização e proposição” (CONSELHO...,2006,p.41), dessa forma, o curso mostra que as situações-problemas devem ser levantadas no primeiro momento. Na tematização, podem-se discutir tais situações. Propor alternativas de soluções ou o projeto de ação a ser aprendido por toda comunidade escolar podem ser concretizadas no terceiro momento do Círculo de Cultura. Por fim, na conclusão do sexto caderno, o MEC registra que “A metodologia compartilhada significa a necessária co-responsabilidade e solidariedade de cada participante e o respeito e confronto de posições diferentes, como propõe a metodologia do Círculo de Cultura, de Paulo Freire.”(Ibid.,p.77)

O que se viu na pesquisa apresentada neste capítulo é que os Círculos de Cultura estão vivos seja na formação de professores, nas pesquisas ou na gestão de políticas públicas. Existem diferenças fundamentais em razão da distância entre a época de sua gênese e os acontecimentos contemporâneos. Naturalmente, suas características atuais não coincidem com as originais de 1960, mas o constructo teórico de Paulo Freire revela certos elementos permanentes como, por exemplo, a constante articulação entre o diálogo, a pesquisa, o ensino, o aprendizado, a transdisciplinaridade, a cultura entre outros.

Do ponto de vista teórico-conceitual outros aportes surgiram no decorrer desses anos, tanto no terreno do diálogo e consensos como na filosofia da linguagem. O que fundamenta o pensamento de Paulo Rosas ao relatar sobre o experimento do Círculo de Cultura no Recife:

De 1960 a 1964, Recife pode ser considerada como um laboratório, onde se desenvolveu um experimento único: hoje, talvez, se falasse em pesquisa participativa ou pesquisa-ação... O fato é que a cidade, naquele período, *foi* um laboratório. Claro, o experimento não poderia se encaixar nos cânones positivistas. Nem se precisaria disto. Seguiu, *enquanto experimento*, sem planejamento ortodoxo. Sem definição de objetivos nem de hipóteses. Sem deliberada construção de instrumentos. Sem caracterização de amostra, nem sorteio aleatório, nem controle de variáveis...As mudanças foram acontecendo. (ROSAS apud ROMÃO, 2000,p. LXVII- grifos do autor)

Explorar o potencial teórico dos Círculos de Cultura, incorporando de modo consistente contribuições mais recentes do dialogismo e da ação comunicativa extrapolaria, no entanto, os limites deste trabalho. No próximo capítulo, o desafio será realizar uma brevíssima incursão nesse terreno, com a intenção de mapear algumas perspectivas de novas investigações relativas ao tema.

CAPÍTULO IV

PERSPECTIVAS E DESAFIOS: O FUTURO DOS CÍRCULOS DE CULTURA



Figura VIII Atividade de Formação de Professor durante o FME AT – foto: Julia Delibero

Figura IX: Atividades de Formação em ambiente virtual – foto: Ana Silvia 2008



Figura X:Marcha Cultura- FME AT Educação:Protagonismo na Diversidade foto: Uelves Sombra, Julia Delibero e Juliana Bruce

CAPÍTULO IV: PERSPECTIVAS E DESAFIOS: O FUTURO DOS CÍRCULOS DE CULTURA

Conceituar os desafios e princípios que se que se apresentaram nas ações pedagógicas dos Círculos de Cultura com aportes teóricos-conceituais contemporâneos da Linha de Linguagem e Educação é o desafio deste quarto capítulo. Re-escrever os Círculos de Cultura em nosso espaço-tempo e trazer contributos das teorias de Habermas, Bakhtin e Álvaro Vieira Pinto são tópicos que iremos transcorrer mapeando algumas perspectivas do ponto de vista epistemológico e axiológico no uso do objeto de nosso trabalho.

4.1 Os Desafios dos Círculos de Cultura na contemporaneidade

Anteriormente, verificamos nos Capítulos II e III, o contexto histórico e experiências em torno do objeto pesquisado respectivamente. Com essa incursão, também vimos problemáticas ocorridas naqueles espaços-tempos que se mantêm nas diversas realizações concretas dos Círculos de Cultura. Podemos elencar dois desafios que permanecem vivos até hoje: a formação dos Coordenadores e a ação antidialógica que, mesmo inconsciente, ocorre em seu decurso. Da mesma maneira, um terceiro desafio se apresenta: o espaço virtual. Seria este um momento de distanciamento e frieza no diálogo circular freiriano? Mas, como desenvolver Círculos de Cultura com todos seus elementos, categorias e princípios em nossa geração ou nas gerações futuras se o espaço virtual toma conta das necessidades contemporâneas? Outra questão que alinhava este capítulo é se todo debate circular é, de fato, um Círculo de Cultura.

4.1.1 Formação dos Coordenadores: a ação comunicativa de Habermas e os momentos do Círculo de Cultura

No capítulo anterior, descobrimos a existência de três momentos de aplicação de nosso objeto pesquisado: a investigação, a tematização e a proposição. Vimos também no capítulo II alguns desacertos em suas aplicações. Neste momento, nosso esforço teórico será argumentar algumas possibilidades de superação da dificuldade na formação e ação dos Coordenadores à luz da teoria de J. Habermas, mais especificamente a Teoria da Ação Comunicativa.

Em uma das suas escritas epistolares, Freire traz o seguinte testemunho referente ao momento de investigação, tematização e proposição da palavra geradora:

Entre os desacertos mais flagrantes poderia citar, por exemplo, a impaciência ou pressa com que certos animadores, às vezes, criavam, eles mesmos, as palavras em lugar de desafiar os alfabetizandos [...] Tais desacertos, cuja inexistência, esta sim, nos teria surpreendido, considerando-se, sobretudo, o **pouco** tempo de prática e de **formação teórica** dos animadores, deveriam ir sendo superados através de seminários de avaliação permanente, coordenados pelos supervisores. [...] (FREIRE, 1978, p. 31-32 – grifo nosso)

A falta de tempo e de formação teórica a que se refere Paulo Freire não está atribuída ao pouco comprometimento com os projetos de alfabetização desenvolvidos, mas sim, às urgências com que eles eram desenhados e aplicados referentes às condições políticas e históricas locais. No entanto, 50 anos depois, ainda vemos tais desacertos como o que aconteceu no momento de proposição da organização do FME AT entre o comitê organizador local e a coordenação de geral dos Fóruns, por causa de problemas na comunicação entre Coordenação e Participantes, num dos Círculos de Cultura realizados:

[...] Todos os esforços estão sendo feitos e o trabalho de construção é lindo, e a cada semana me orgulho de ser do ALTO TIETÊ e ver e rever amigas e amigos com um objetivo comum: DISCUTIR A EDUCAÇÃO, e principalmente, CONSTRUIR um Fórum com idéias que se multipliquem e se reflitam no cotidiano de nossas escolas, e nesse aspecto nosso professor não quer somente OUVIR, quer também FALAR, ser OUVIDO, aprender e ensinar... Então, quero deixar minha mensagem que, por favor, não canibalizem nossos esforços CORTANDO simplesmente aquilo que já construímos [...]. (IMBERNON, 2007, informação pessoal – grifos do autor)¹²

Não teria sentido, deixar aqui a impressão que não houve construção ou que os cortes ‘canibalizaram’ o seu processo. Ao contrário, foi por meio das diversas reuniões, e-mails e formações em formato de Círculo de Cultura que o movimento se tornou palco de uma das maiores memórias da construção coletiva do FME. No entanto, problemas houve como em qualquer ação pautada no diálogo de muitas vozes e mentes, mas para abrir uma possibilidade de discussão sobre os desacertos

¹² IMBERNON, R. **Comissão Temática** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por se.fme.at@gmail.com em 22 de maio de 2007.

encontrados, trazemos ao foco uma abordagem com base num critério crítico. De nossa parte, buscamos inspiração e referência na reflexão filosófica de Jürgen Habermas num encontro com conceitos freirianos.

Veremos aqui que as ações sociais se distinguem sob o ponto de vista da solução que é dada ao problema da coordenação das ações particulares, ou seja, os conceitos de ação comunicativa e de ação estratégica embasam teoricamente nossa reflexão.

Mesmo que o Círculo de Cultura seja um espaço mais regado a informalidade do que pautado em rituais disciplinadores, há, no entanto, regras a serem seguidas. Não normas padronizadas, mas um *mecanismo de coordenação*. É neste ponto que se encontra a difícil tarefa de “criar um clima de confiança e simpatia, possibilitando um espaço mais dinâmico e fecundo” e “devolver ao grupo as perguntas que lhes são feitas possibilitando a reflexão” conforme propôs Freire nos manuais dos Coordenadores. É isso que acontece, na verdade, no saber estratégico, onde as relações entre as pessoas assumem as características de uma manipulação instrumental.

No mecanismo de influência recíproca há o agir estratégico cuja ação é baseada num saber ou convicção com manifestação de imposição sobre os outros e uma comunicação lingüística como meio de transmitir informações. Cria-se dessa maneira a interação comunicativa cujo Coordenador não vê o sujeito como interação, mas uma opção de ação sobre ele, na busca de êxito sobre seus fins e não estabelece a relação de reciprocidade. Como afirma Habermas (1989, p. 482):

Os processos de entendimento não podem empreender-se simultaneamente com a interação de chegar a um acordo com um participante na interação e de exercer influência sobre ele, quer dizer, de realizar causalmente algo nele.

Por isso, não fica difícil perceber que uma concepção de Coordenação do Círculo de Cultura baseada no paradigma da consciência ingênua, centrada no sujeito, não oferece uma solução adequada para as questões relativas à convivência das pessoas. Já o conceito de uma racionalidade comunicativa, centrada na intersubjetividade, pode dar conta das múltiplas dimensões que fazem parte desse

processo, teoria a qual sabemos que devida época não fora possível trabalhar na formação dos Coordenadores de Angicos e Guiné Bissau.

Outra escrita de Paulo Freire nos relatórios de Guiné Bissau era a preocupação na “ênfase que davam à repetição em coro, demasiado demorada, de um conjunto silábico, certamente convencidos que tal repetição cadenciada seria o melhor meio [...]” (FREIRE, 1978, p.32) de alfabetização e coordenação de debates. Ao analisar com muito cuidado os relatórios das experiências já mencionadas no capítulo II, vemos que o coro e os discursos aconteciam até que os supervisores viessem a intervir no processo. Assim,

O discurso é uma forma de comunicação pura que, de modo reminescente da *epoché fenomenológica* de Husserl, coloca entre parênteses, hipoteticamente, a validade de todas as premissas existenciais e normativas para poder submetê-las ao exame da razão. Purgado nas limitações externas e internas associadas à ação quotidiana, ele busca proposições verdadeiras e prescrições corretas e é motivado exclusivamente pela força do melhor argumento. (INGRAM, 1993, p.36)

E, formar uma opinião por argumento não é princípio da ação de Coordenação a qual propõe Freire. No entanto, o discurso argumentativo como processo de contestação e de defesa de pretensões de validade, realizados pelos Participantes dos Círculos de Cultura, sob as ‘condições ideais de fala’ que Habermas pontua como direitos iguais para argumentar e defender e ausência de ameaças e/ou coerção, levam a um entendimento racionalmente motivado: o consenso.

Dessa maneira, sabemos o que não deve servir de base aos encontros circulares, mas como fazê-los aos olhos do referencial teórico-conceitual de Habermas?

O agir comunicativo embasa teórico-conceitualmente a formação dos Coordenadores quando propomos que os Participantes possam chegar a um saber comum de acordo com a citação abaixo:

Chamo comum a um saber que funda acordo, sendo que tal acordo constitui o resultado de um reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validez susceptíveis de crítica. Acordo significa que os participantes aceitam um saber como válido, quer dizer, como intersubjetivamente vinculante. (HABERMAS, 1989, p 481)

Em nossa fala, o agir comunicativo pressupõe que os Participantes, por meio de apoio ou de crítica, cheguem a um entendimento acerca do saber que deve ser considerado válido para o prosseguimento da interação, discutindo, por exemplo, as palavras mortas e as palavras de pensamento por eles criadas em Angicos. Nesse caso, as convicções intersubjetivamente compartilhadas constituem um potencial de razões que vinculam os sujeitos em termos de reciprocidade. O Coordenador, num acordo depende de contextos de cooperação (uma vez que ele não pode ser imposto de fora ou ser forçado), deixa predominar o enfoque intersubjetivo, ou seja, em que falantes e ouvintes buscam entender-se sobre determinada situação e a forma de construir a sua ação, a sua cultura. Já numa postura contrária, o Coordenador, num mecanismo de influenciação, assume o enfoque objetivador em que os outros aparecem como rivais ou entes manipuláveis, o que leva certamente aos desacertos supracitados.

Para que não haja a manipulação, fundamenta-se a fala de Paulo Freire ao propor o Círculo de Cultura como um espaço de diálogo prático a seguinte citação de Habermas (1990b, p.288-9):

[...] o ser humano não é o monopólio de se opor ao ente, reconhecer e tratar objetos, fazer e cumprir afirmações verdadeiras, [...] mas sim, em primeiro lugar, a utilização comunicacional de uma linguagem articulada em proposições que é específica da nossa forma de vida sociocultural e que constitui o grau de reprodução social genuína de vida.

Nota-se, então, a importância da Hermenêutica como base a ser trabalhada na formação dos Coordenadores. Ela propõe a leitura de mundo desvelando-se os muitos sentidos num ambiente de liberdade cujos Participantes se intercomunicam e tomam como ponto de referência a experiência individual da realidade, visando uma educação emancipatória. Do contrário, veremos surgir no Círculo da Cultura uma ação que sempre foi à luta ideológica de Paulo Freire: a coisificação do homem.

Coisificar o homem seria agir sobre ele e induzi-los a certos comportamentos e opiniões num modelo de racionalidade das relações, pois ao invés do Coordenador interagir e mediar as participações ele age sobre os outros, negando-lhes chegar ao ponto abaixo:

Enquanto o falante e o ouvinte se entenderem frontalmente acerca de algo no mundo, eles movem-se dentro do horizonte do seu mundo de vida comum e este continua a ser para os intervenientes como um pano de fundo intuitivamente conhecido, não problemático, indismembrável e holístico. (Id., p.278)

Dessa forma, a partir dos constructos teóricos apresentados pela teoria habermasiana, pode-se estimular o desenvolvimento da conscientização dos participantes conforme sugere Freire (1979, p.46):

A consciência se reflete a vai para o mundo que conhece: é processo de adaptação. A consciência é temporalizada. O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade. A conscientização é mais que uma simples tomada de consciência. Supõe, por sua vez, o superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo-ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada.

No decurso desse pensamento, sabemos agora quais são os pontos que embasam os mecanismos de Coordenação para uma efetiva condição de fala, mas também sabemos o próximo desafio que se estabelece nas ações dos processos educativos:

O antidiálogo, dominador com as suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo, a cada vez mais, através de mil formas. Das mais duras às mais sutis. Das mais repressivas às mais adocicadas, como o paternalismo. Todo ato de conquista implica num sujeito que conquista e num objeto conquistado. O sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isto mesmo, a ser ele possuído pelo conquistador. Este, por sua vez, imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o se faz um ser ambíguo. Um ser, como dissemos já, 'hospedeiro' do outro. (FREIRE, 1987, p.78)

Chegamos agora ao outro desafio das ações educativas: o antidiálogo. Sendo o Círculo de Cultura uma ação também de relação ensino-aprendizagem, deve como

projeto, superar este desacerto por meio de estratégias da linguagem apontadas por Bakhtin e categorizadas por Freire.

4.1.2 O antidiálogo do processo educativo: estratégias da linguagem entre Bakhtin e Freire

As características da ação antidualógica para Freire são: a conquista – categoria já postulada anteriormente; o dividir para manter a opressão - quando se separam as pessoas em suas organizações ou mesmo escola e as deixamos sem forma e/ou tempo para dialogarem entre si; a manipulação como trouxemos antes e a invasão cultural - quando um professor e/ou Coordenador impõe sua visão de mundo ao aluno e/ou Participante. Em qualquer uma destas ações, se instaura o antidiálogo. Aprofundando, Bakhtin traz a seguinte idéia :

[...] não se pode transformar um homem vivo em objeto mudo de um conhecimento conclusivo à revelia. No homem sempre há algo, algo que só ele mesmo pode descobrir no ato livre da autoconsciência e do discurso, algo que não está no sujeito a uma definição à revelia, exteriorizante. (BAKHTIN, 2002, p. 58)

Assim, trazemos para o momento dois conceitos bakhtinianos, a síncrese e a anácrise. Síncrese é confronto entre diferentes pontos de vista sobre um determinado objeto. E a anácrise é método de provocar as palavras do interlocutor, levando-o a externar sua opinião inteiramente. Ora, vemos aqui duas posturas as quais os Participantes e o Coordenador dos Círculos de Cultura podem ter como estratégia para superar o antidiálogo.

Freire, ao escrever *Pedagogia do Oprimido*, trouxe 103 vezes a palavra diálogo em suas 184 páginas. Numa dessas citações, ele pontua que “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto na relação eu-tu.” (2003, p. 78). E mais profundamente aborda o mesmo tema em outra importante obra: *Educação como Prática da Liberdade*:

E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam

assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia de ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o 'indispensável caminho', diz Jasper, não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos. (FREIRE, 2003b, p.115-6)

Da mesma maneira, vemos a preocupação fundante em Bakhtin que aponta que "ser significa comunicar-se pelo diálogo", idéia essa mais bem trabalhada em três pontuações, a seguir:

A cosmovisão carnavalesca ajuda Dostoiévski a superar o solipsismo tanto ético quanto gnosiológico. Uma pessoa que permanece a sós consigo mesma não pode dar um jeito na vida nem mesmo nas esferas mais profundas e íntimas de sua vida intelectual, não pode passar sem outra consciência. O homem nunca encontrará sua plenitude em si mesmo. (BAKHTIN, 2002, p. 180)

As relações dialógicas são extralingüísticas. Ao mesmo tempo, porém, não pode ser separado do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. E precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida na linguagem. Toda a vida na linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. (BAKHTIN, 2002, p. 183)

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou. (Id., 203)

É nessa práxis de comunicar que o sujeito transforma o mundo e por ele é transformado à medida que traz o diálogo como elemento prático-moral e estético-sensível que pressupõe a filosofia da linguagem.

Vemos que no diálogo encontramos as estratégias necessárias à superação do antidiálogo, tendo como pano de fundo a construção social apontada pela filosofia da linguagem, uma vez que numa relação social assimétrica, cabe sempre ao 'mais poderoso' o controle sobre a linguagem, sobre os canais de comunicação, além da decodificação da própria mensagem. Mas, ao entendermos a linguagem não como um sistema fechado, porém como um movimento dialógico, onde a compreensão de interlocução acontecerá como resultado da interpretação entre os participantes dos Círculos de Cultura, ao provocarmos uma prática que permita o desvelamento de realidades opressoras, chegamos à prática dialógica (Freire) e ao dialogismo (Bakhtin) os quais parecem os fios condutores na tessitura de superar o desafio deste subtítulo.

Postas as teorias que fundamentam os dois desafios encontrados pela equipe de Paulo Freire nas experiências expostas, vemos a dificuldade de realizar algumas ações circulares no formato presencial. No capítulo III, trouxemos algumas pontuações e estratégias apresentadas pela pesquisadora da CLACSO e metodologia de formação proposta pelo MEC, no entanto, não será a tecnologia uma frieza que retira dos Círculos de Cultura sua possibilidade de aplicação?

4.1.3 A virtualidade vencendo a unidimensionalidade

Vemos os processos de tecnologia da informação e comunicação como algo linear, numa tríade emissor-mensagem-receptor, o rádio, o cinema, a televisão e a imprensa dão esse tom. A Era Tecnológica traz o risco do antidiálogo, certo?

Pode ser esse um conceito aos menos críticos e desavisados. Não estamos na Era Tecnológica e tampouco seremos dominados por ela. Ora, quando o homem tornou-se *homo habilis*, já não fazia ferramentas? Quando passou a plantar, construir, entrar no tempo bélico, já não era um processo da tal Era Tecnológica?

Álvaro Vieira Pinto (1909 – 1987) traz em sua nova publicação (póstuma) um estudo que não poderia ser mais atual: *O Conceito de Tecnologia* (2008). Pautada nessa fundamentação encontramos curiosamente uma das primeiras ações que fundamentavam os Círculos de Cultura em 1960:

O primeiro passo para a contribuição das autoconsciências crítica do trabalhador, da qual decorre necessariamente a aquisição da linguagem escrita, está em fazê-lo tornar-se observador consciente de sua realidade; destacar-se dela para refletir sobre ela, deixando de ser apenas participante inconsciente dela (e por isso incapaz de discuti-la). Tecnicamente, esse resultado é alcançado mediante a apresentação ao educando adulto de imagens de seu próprio meio de vida, de seus costumes, suas crenças, práticas sociais, atitudes de seu grupo etc. Com isso, o alfabetizando se torna espectador e pode discutir sua realidade, o que significa abrir caminho para o começo da reflexão crítica, do surgimento de sua autoconsciência. A alfabetização decorre como consequência imediata da visão de realidade, associando-se a imagem da palavra à imagem de uma situação concreta. Posteriormente, a decomposição da palavras em seus elementos fonéticos e a recomposição destes em outras palavras se faz sem nenhuma dificuldade e é um produto da criação intelectual do próprio educando (e não uma sugestão externa que lhe é imposta pelo professor). (VIEIRA PINTO, 2008, p.16)

Dada a abordagem acima, vemos que os Círculos de Cultura já tinham mergulhos em ações técnicas e tecnológicas, tanto com sua dinamização – como registrado acima – como pelo uso dos stripp-film ou slide. Mas vemos com mais propriedade, porque é um ledão engano achar que qualquer ação humana pode ser derrotada pela tecnologia, pois, de acordo com Vieira Pinto ‘Técnica é a memória social do fazer novo’. Dessa maneira, olhamos todo o caminhar da humanidade que sempre estivemos na tal Era Tecnológica; assim:

[...] O homem necessariamente serve-se da técnica, que é o seu próprio ato consubstanciado num instrumento e num modo de proceder, criando-a se de alguma coisa que lhe vale. Supor possa a técnica ‘dominar’ o homem é usar uma imagem literária que, pela repetição, ameaça fixar-se no pensamento do público incapaz de criticá-la. (VIEIRA PINTO, 2008, vol.I, p. 160)

Dessa forma, mesmo no espaço virtual, que não é unidimensional, pois traz as possibilidades não só de interação, mas como de acolhimento, reciprocidade, comprometimento, iniciativa e informalidade, podemos realizar a dinâmica do Círculo de Cultura. Nesse espaço, podemos agregar sons, movimentos, textos, oferecendo um conjunto de possibilidades de redes de articulações e conexões, onde o receptor da mensagem pode nelas interferir associando ou re-significando frente a polifonia de vozes os temas geradores que neles circulam. Afinal, continua Vieira Pinto: “[...] Ninguém vive nem produz isoladamente. Todo homem, em comunhão com os demais, participa da organização de um sistema de convivência, cuja percepção pela consciência define o que chama de moral. [...]” (Id, vol.II, p. 726)

Superando o desafio da necessidade virtual de alguns Participantes dos Círculos de Cultura, vemos que a frieza não se instaura, uma vez que todos estão em comunhão nos princípios desse processo educativo. Princípios tais que abordamos agora na visão axiológica desse movimento.

4.2 Os princípios dos Círculos de Cultura: uma visão axiológica

Tal como mostram Freire e Habermas, os valores são ações éticas fundantes de quaisquer movimentos educativos, principalmente quando se objetiva a educação emancipadora. Na formação de professores, tal lógica não é diferente, posto que só possa trabalhar explicitamente aquilo que temos tacitamente. Assim, os princípios axiológicos dos Círculos de Cultura fazem-se presentes num contexto que ultrapassa a lógica temporal. Seja em meados de 1960 ou em 2009, seja no Círculo presencial ou virtual, tais pontos são bases para quaisquer perspectivas.

Tendo a dialogicidade no processo educativos, temos a comunhão, a busca, a iniciativa e a convivibilidade presentes. Na reciprocidade do estímulo à vida participativa, temos o comprometimento, a colaboração, a co-responsabilidade e a

solidariedade como axiologia base para nosso objeto de estudo. Assim, passamos às suas especificações.

4.2.1 A dialogicidade no processo educativo

A **dialogicidade** é a essência da educação que se faz dialógica e emancipatória, ela inicia pela investigação temática na **busca** da educação como prática da liberdade. Para tal ação, se faz necessário que os sujeitos inseridos no diálogo estejam em **comunhão** no mesmo projeto educativo que visa uma **iniciativa** a priori, trazendo assim, a **conviviabilidade** como decurso necessário. Mas, veremos melhor especificado o que temos como referência para cada conceito axiológico apresentado.

4.2.1.1 Busca

Não se trata de buscar algo que se deseja aprender dado um tema gerador. A busca categorizada aqui traz como aporte teórico a necessidade da 'arqueogenealogia' como ponto estruturante, pois dado um encontro dialógico, consensual entre os Participantes dos Círculos, precisamos buscar uma profundidade ainda maior da palavra geradora:

Com esta designação 'arqueogenealogia', estou propondo caracterizar toda a orientação do pensamento contemporâneo que assume uma postura reflexiva radicalmente diferente daquela praticada pela modernidade. Trata-se de uma tentativa de organização e de aproximação de múltiplas formas de expressão de

pensamento que se posicionam, a partir de diferentes áreas, com uma atitude reflexiva de radical ruptura com as formas epistemológicas do projeto iluminista da modernidade, tanto em suas dimensões filosóficas como científicas, de modo especial com aquelas vinculadas à racionalidade moderna, ao sujeito transcendental e à consciência auto-centrada. Ao mesmo tempo, procuram desenvolver seu potencial analítico ampliando o território da subjetividade, dotando-a de uma sensibilidade mais desejante, vivencial. Para tanto, essas expressões filosóficas atuais, em seu poder epistemológico, realizam uma dupla tarefa: uma tarefa arqueológica, buscando desenterrar as significações ocultas nas profundidades de todos os discursos, e uma tarefa genealógica, resgatando a gênese dessas significações a partir da realidade do poder que impregna todo o mundo social. Trabalhando então, a partir da discursividade do social, privilegia a linguagem como fonte de toda significação. Daí a designação de pós-estruturalismo, com quem alguns autores identificam algumas dessas tendências. (SEVERINO, 2007, p.4[informação pessoal]¹³)

É com essa grande contribuição de Severino que trazemos a busca agora categorizada, como escrevemos antes, mais do que uma busca ingênua, ela se faz no real processo de transitividade das consciências de seus Participantes. Para tal efeito arqueogenalógico, Vieira Pinto contribui na seguinte afirmação:

Em todos os tempos o homem, ou o ser em curso de se humanizar, foi um pesquisador. Está é a marca da sua realidade, imposta a ele pela natureza, ao entregar-lhe a tarefa de fazer-se a si mesmo com os recursos não mais de ordem instintiva, mas com os reflexos nervosos superiores, de que o dotou. (VIEIRA PINTO, 2008, vol.II, p. 315)

No entanto, para que tal busca ocorra, necessitamos de uma comunhão verdadeira entre os mesmos. O qual será agora conceituado.

4.2.1.2 Comunhão

¹³ SEVERINO, Antonio J. **Conhecimento, Ciência e Pesquisa em Educação: a perspectiva epistemológica da filosofia da Educação.** [mensagem pessoal]. Mensagem enviada para andmarinho@usp.br em 24 de junho de 2007.

O homem não vive só, ele está no mundo em comunhão com outros seres, como sempre conclamou Paulo Freire, 'ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo', doravante, ao embasar-se em Vieira Pinto agora, é seu próprio mestre que volta em sua obra póstuma para categorizar a comunhão posta acima por seu 'discípulo' apontando como uma base da condição humana a realização de um projeto coletivo:

A essência do projeto consiste no modo de ser do homem que se propõe criar novas condições de existência para si. Isso implica estabelecer outros sistema de relações sociais e utilizar em combinações originais as relações entre corpo e natureza, de acordo com as propriedades deles apreendidas pelo espírito e representadas em idéias. (VIEIRA PINTO,2008, vol.I,p. 54)

E no próximo volume intensifica:

[...] Unicamente para o homem existe a possibilidade de opção subjetiva entre a afirmação de si, no papel de ser singular cultivando apenas os traços destinados a fazê-lo destacar-se do conjunto dos semelhantes, e a afirmação de si pela prática das virtudes éticas do altruísmo, da união com os demais trabalhadores em projetos coletivos de libertação e realização superior da vida do homem e do povo. [...] O homem, à medida que se humaniza, vai deixando de viver em relação direta exclusiva com a natureza e criando os elementos da realidade circunstante. [...] Daí a luta política para conquistá-las O homem só produz alguma coisa, material ou ideal, pela mediação da sociedade; [...] mas, de outro lado, só o faz em ação de trabalho, portanto em algum regime de relações sociais. (Id., vol.II, p.481 et seq.)

Mesmo nas relações sociais, não pode o sujeito deixar de ter a iniciativa nesse processo de construção coletiva que se faz no Círculo de Cultura. Mas que iniciativa é esta? Vejamos.

4.2.1.3 Iniciativa

Paulo Freire mostra com exata precisão que a iniciativa aqui posta não é a iniciativa isolada, do sujeito solitário:

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana: ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes 'admiram' um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existência e busca perfazer-se. O diálogo não é produto histórico, é a própria historização. (FREIRE, 2003, p.22)

Portanto, a iniciativa aqui categorizada é aquela que colocam as necessidades humanas numa nova busca, para além do "ter", mas do "haver", para além do espírito instintivo como vemos abaixo na necessária passagem que se posta a humanidade:

[...] que para o animal o mundo necessariamente *tem* os bens de que precisa; caso contrário, ele, enquanto ser vivo, não existiria. Para o homem, no mundo deve *haver* os bens de que necessita, mas só haverá se o produzir. [...] Assim, o *ter* e o *haver* constituem categorias dialéticas materiais distintas, refletindo a transmutação biológica criadora do animal hominizado e expressando o aparecimento e o pleno exercício da existência social. (VIEIRA PINTO, 2008, vol.II, p.489)

Assim, toda iniciativa coletiva posta culturalmente sobre o "conhecimento adquirido representa um caminho para chegar à realidade daquilo que desde então se sabe 'o que é' e 'como fazer'." (Id. p.315), pois mais do que saber algo, a pergunta é 'Como sei que sei?' E, nessa ponte, só podemos ter uma iniciativa coletiva se temos como princípio a conviviabilidade, cuja especificação já apontou no terceiro capítulo, mas vale aprofundar.

4.2.1.4 Conviviabilidade

Há um conceito bem trabalhado sobre Conviviologia na área das Ciências Humanas, o fato de você procurar dentro de si o propósito de sua existência, sair do estado insatisfatório para caminhar no estado satisfatório sem

criar uma complexa rede de conflitos mentais é viver sobre os princípios da convivologia. Entender o outro sem julgá-lo e compreender a si próprio entre os outros é um dos objetivos deste conceito. Aqui não traremos nenhum tratado sobre o termo, pois sairíamos de nosso foco inicial, mas podemos trazer um dos princípios que corroboram para a dialogicidade do processo educativo dentro dos Círculos de Cultura.

Em nossas relações sociais vamos comumente fazendo inferências sobre os que os outros dizem. Sobre o que os outros pensam. Nessas situações, cremos que percebemos tudo ou quase tudo e, no fundo, percebemos muito pouco inclusive sobre nós mesmos. Essa relação com os outros e com o mundo nos remete à postura de vítima sobre os obstáculos que enfrentamos cotidianamente. Como conseqüência, ao invés de desenvolvermos uma percepção mais aguda de nosso entorno, a tornamos mais ‘embotada’. Assim:

Só a consciência de nós mesmo pode destruir a ansiedade e só a auto-consciência nos permite conhecer a nós mesmos, desenvolver nossa identidade, reconhecer o outro em nós e nós no outro, acolhendo a diversidade e integrando nossas sombras. Esses são desafios permanentes para uma investigação apreciativa e uma escuta ativa no diálogo. (ROGGERO, 2008. [informação verbal])¹⁴

Escutar o outro ativamente nos coloca numa posição de protagonista das nossas idéias, atitudes e enfrentamento das ações cotidianas. Ativamente significa ouvir sem inferências ou julgamentos, analisar o que depende de nós e o que almejamos, e como pontua Roggero (Id., 2008) “A vida é um caminho iniciático, que se faz coletivamente. Só sabemos quem somos, nas relações sociais. Formar redes de apoio e compartilhamento é fundamental.” Este é o princípio posto ao nosso trabalho como contribuição da convivologia: uma rede de compartilhamento fundamental ao encontro de nossa personalidade e de um projeto coletivo.

4.2.2 A reciprocidade como estímulo à vida participativa

¹⁴ Informação fornecida por ROGGERO em Mogi das Cruzes no curso Escuta Ativa no Diálogo, em 2008.

O 'Dom da troca', 'Faça aos outros o que você gostaria que fizessem a você', diz o ditado popular. Seriam estes os princípios da reciprocidade nas atividades circulares? As atividades nos Círculos de Cultura nos levam, notoriamente, a uma vida participativa, mas já sabemos que há diversas formas de participação, a manipulação é uma delas e não queremos cair nesse desacerto. O princípio da reciprocidade (o dom da troca) traz, ao nosso olhar, quatro categorias fundamentais para desenvolvermos de forma cidadã, são eles: comprometimento, colaboração, co-responsabilidade e solidariedade. Vejamos cada uma em sua especificidade.

4.2.2.1 Comprometimento

Com base na teoria habermasiana, vemos uma reconstrução teórica das condições e pressuposições da comunicação visando o entendimento, levando a um consenso estabelecido e tomado como verdadeiro até que se estabeleça outra argumentação contrária. Esta ação investigadora se faz presente no modo do sujeito encarar o ser humano e a vida em sociedade. Oliveira esboça o sentido da relação pedagógica a partir de tais pressuposições da linguagem comunicativa:

Falar é entender-se com outros sobre algo a partir de uma determinada compreensão global da vida humana. Falando os sujeitos levantam, reciprocamente, determinadas pretensões a respeito dos fatos do mundo, das normas sociais e das suas vivências objetivas. [...] A fala sempre pode desembocar num discurso, isto é, num processo argumentativo. Ora, quem argumenta reconhece, implicitamente cada parceiro cada parceiro da argumentação como alguém capaz de captar sentido e de pautar seu comportamento a partir do sentido captado. (OLIVEIRA,1989 p.23)

Não há dúvida que construída a situação ideal de relacionamento humano, os sujeitos estabelecem as normas e ações de um projeto coletivo embutido de comprometimento:

No momento em que um falante assume, através de sua pretensão de validade criticável, a garantia de aduzir eventualmente razões em prol da validade da ação de fala, o ouvinte, que conhece as condições de aceitabilidade e compreende o que é dito, é desafiado a tomar uma posição, baseado em motivos racionais; caso ele reconheça a pretensão de validade, aceitando a oferta contida no ato de fala, ele assume a sua parte de obrigações decorrentes do que é dito, as quais são relevantes para as conseqüências da interação e se impõem a todos os envolvidos. (HABERMAS, 1990^a, p. 82)

Alinhamos aqui o comprometimento numa relação de reciprocidade no processo de humanização do homem a partir dos Círculos de Cultura:

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e *compromisso* de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os *homens não se humanizam, senão humanizando o mundo*. (FIORI apud FREIRE, 2003, p.9- grifo nosso)

Por fim, vemos que a relação de reciprocidade pautada no compromisso humano é uma relação ética estabelecida entre o sujeito e o mundo a partir de sua tomada de decisão, gerando automaticamente a colaboração.

4.2.2.2 Colaboração

Colaborar aos olhos de Paulo Freire é mais que trabalhar com o outro, é dizer sua palavra e, ao dizer a palavra reconhece sua intersubjetividade nesse coletivo, encontra assim, sua ação reelaborando e reconstruindo esse mundo comum, como é apontado nas ações dos Círculos de Cultura: “Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo. [...]” (FIORI apud FREIRE, 2003, p.9)

É nesta reelaboração que vamos tecendo nossos projetos e colaborando na construção coletiva do que nos propomos enquanto seres de *existires*. A propósito, sobre o sentido da colaboração à vida participativa, Machado contribui:

A garantia da efetiva articulação entre interesses, entre projetos pessoais e coletivos, é, no entanto, uma tarefa permanente, em todos os lugares do mundo. [...] Quem vive apenas de projetos ou interesses pessoais, não garante para si mais do que uma vida de idiota. Ainda que no sentido grego, com todo respeito. (MACHADO, 2006, p.20)

Em outra obra, *Conhecimento e Valor*, completa:

[...] Quem não tem qualquer projeto, qualquer objetivo, qualquer motivo/motivação para seguir em frente, já não está vivo em sentido humano. [...] é preciso agir para atingi-los, e é preciso conhecimento para instrumentalizar a ação. (Id., 2004, p. 32)

Gostaríamos de destacar aqui a colaboração como categoria efetiva da reciprocidade quando trazemos à frente o conceito de dádiva, pois encontramos laços que se criam não como condições de trocas somente, mas como vínculos amistosos na existência humana:

Aquilo que nos referimos é o interesse, e é o estar entre os outros, conviver com os outros, constituir-se como pessoa por meio de laços criados nas relações interpessoais. A dádiva é o elemento fundamental para a compreensão humana, que não se reduz as dinâmicas de compra e venda, ou a troca de equivalentes. A dádiva é o instrumento básico para a criação para a criação de laços sociais. E o conhecimento, fundado na semente da confiança na palavra, na criação de narrativas instituintes de significados, na construção de argumentações, interpretações ou explicações que viabilizem a compreensão e o entendimento mútuo, não pode circular de modo produtor sem o pleno reconhecimento de sua dimensão dadivosa. (MACHADO, 2004, p. 33)

É nessas relações sociais que vemos a necessária co-responsabilidade dos sujeitos nas atividades dos Círculos de Cultura, um processo essencialmente dialógico. Afinal, “A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação.” (FREIRE, 2003, 96), por isso, o que foi acordado coletivamente se torna ação e responsabilidade de todos para que os objetivos sejam efetivamente construídos.

4.2.2.3 Co-responsabilidade

Mas o que seria a co-responsabilidade nesse processo? Lembra-nos Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* que “em linguagem direta: os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade.” (Ibdem,p.16) Dessa forma, “compete assumirem a responsabilidade de dar-lhe direção. Dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores – o povo.” (op. cit.).

Ao homem que se propõem trabalhar enquanto ser de ‘haveres’ e ‘existires’, traz consigo um caminho axiológico como nos mostra Vieira Pinto:

[...] Unicamente para o homem existe a possibilidade de opção subjetiva entre a afirmação de si, no papel de ser singular cultivando apenas os traços destinados a fazê-lo destacar-se do conjunto dos semelhantes, e a afirmação de si pela prática das virtudes éticas do altruísmo, da união com os demais trabalhadores em projetos coletivos de libertação e realização superior da vida do homem e do povo. (VIEIRA PINTO,2008, vol.II, p.481)

Portanto, em co-responsabilidade caminhamos também para a solidariedade humana.

4.2.2.4 Solidariedade

Solidariedade é ação coletiva. Ninguém é solidário a si mesmo. As pessoas se solidarizam a partir de uma idéia, situação ou ação. Mais que ajuda humanitária, assistencialismo ou caridade. Solidariedade é solidez, é ação, é movimento. Durkheim trazia o conceito de ‘solidariedade orgânica’, ou seja, para ele os indivíduos dependem cada vez mais uns dos outros. Se cada um cumprir a sua função a sociedade se manterá saudável.

Não há dúvidas que esta é uma categoria da reciprocidade nas atividades dos Círculos de Cultura, mas precisamos ter consciência das ideologias embutidas em cada luta ou ação coletiva, caso contrário, cairemos na massificação do antidiálogo como já vimos anteriormente. Severino tem uma visão crítica oportuna a este respeito:

Por isso, a ideologia tem uma função dissimuladora, ocultando relações efetivas de poder. Enquanto que no plano expresso defende, por exemplo, a **solidariedade** entre os indivíduos, no plano latente, no discurso ‘oculto’, está efetivamente afirmando uma relação de dominação, de opressão, de exploração. No mais das vezes, esse processo ideologizante é um processo inconsciente e coletivo, ou seja, nem sempre os indivíduos ‘sabem’ que sua convicção é postiza e produzida pelo grupo, não sendo fruto de sua elaboração pessoal. Sem dúvida, ocorre às vezes que indivíduos e grupos podem explicitar e assumir conscientemente os conteúdos e os modos de funcionamento de uma cosmovisão ideológica, passando a utilizá-la intencionalmente, como ocorre num programa partidário ou num movimento político. (SEVERINO, 2007, p. 22 – grifo nosso)

Já quando olhamos às ações atuais referentes aos Círculos de Cultura encontramos na escrita de Mafra o princípio das ações circulares que fundamentam a *Universitas* Paulo Freire¹⁵, na comunidade freiriana mundial:

Um movimento pela aprendizagem solidária e cooperativa, participando de uma organização nova da sociedade baseada na

¹⁵ *Universitas* Paulo Freire – UNIFREIRE - constitui-se numa rede formada por pessoas e instituições freirianas de vários países, entre as quais, as Cátedras e os Institutos Paulo Freire. Além de atender um variado número de demandas provenientes da Comunidade Freiriana, desenvolve projetos de formação e pesquisa em parcerias com outras instituições nacionais e internacionais.

solidariedade ativa (sociedades pós-capitalistas), criando redes de colaboração solidária em todos os níveis (locais, regionais e mundiais) e buscando a construção democrática de uma alternativa pós-capitalista à globalização excludente. [...] Constitui-se num conjunto de compromissos e princípios assumidos por pessoas empenhadas em realizar a utopia de uma universidade consubstanciada pelas idéias de universalidade e de pluralidade, condições éticas para edificar a cidade do saber da nação freiriana e de todos os que com ela se identificam. (MAFRA apud MAFRA, 2007, p. 208)

No alinhavo desses dois olhares vemos claro um dos princípios axiológicos dos Círculos de Cultura, a solidariedade como categoria a ser construída por um projeto coletivo, cujas personalidades podem e devem trazer ao grupo o crescimento de seus propósitos, a concretude de suas ações.

4.3 O futuro dos Círculos de Cultura: perspectivas à educação contemporânea

Caminhar à concretude dos sonhos coletivos pode ser um projeto utópico que move o mundo. A educação em suas múltiplas dimensionalidades pressupõe um pensamento utópico. Sem sonho e sem utopia não existem concretudes. Mas também não podemos viver somente de ilusões. Ações e projetos são necessários. Neste sentido, como o Círculo de Cultura pode contribuir de fato? É ele uma metodologia? É uma didática? É uma epistemologia?

Em entrevista, Carlos Alberto Torres da Universidade de Califórnia, nos afirma:

A questão do método psicossocial de Paulo Freire, como foi conhecido até o momento é um equívoco. Não se trata de um método, sim de uma epistemologia e um conjunto de indicações teórico-metodológicas. Nesse contexto, o que se conhece como 'método' é uma realidade, um modo de fazer as coisas, uma maneira de confrontar a realidade tratando de entendê-la. É um estilo metodológico que tem implicações políticas e sociais. As implicações sociais são que todo conhecimento é válido, que toda pessoa, no melhor estilo Gramsciano, tem as condições de ser um intelectual, alguém que pode saber a partir da sua realidade concreta, como

afirmava Marx, alguém que se desenvolve do concreto ao abstrato. (TORRES, 2007 [informação pessoal])¹⁶

Mas se é um processo epistemológico, então não pode ser usado como uma metodologia didática na construção entre a escola que se tem e a escola que se sonha? Vejamos o que Padilha, em entrevista, relata:

Que o círculo de cultura, na perspectiva da educação intertranscultural, trabalha/aprofunda o estudo e a análise coletiva, conjunta e conectada, das diferentes diferenças e das múltiplas semelhanças entre as pessoas. É o que diferencia essa perspectiva de outras é justamente o fato de que construímos conhecimentos e saberes iniciando o processo pedagógico com base nas relações humanas (intertransculturais). Este é o início do processo educacional, a partir do qual fazemos as devidas relações com os as ciências, disciplinas e áreas do conhecimento. O currículo tradicional, clássico, por mais progressista e crítico que também possam ser (digamos, as perspectivas críticas ou pós-críticas do currículo), ainda hoje tão praticados, dão ênfase (começam, partem) às disciplinas, às áreas do conhecimento, à ciência, e nem sempre se fazem (na prática) relações com o ser humano, com a sua cultura, com a sua multiculturalidade e, menos ainda, falam de sua relação com o ecossistema, quando tratam do processo educacional. (PADILHA, 2007 [informação pessoal])¹⁷

Dessa forma, vemos nas duas falas que os Círculos de Cultura têm em si (não importa a época de sua realização) a dimensão epistemológica em sua essência. O que demonstra suas múltiplas facetas, seja como método de pesquisa em educação, seja na formação de professores, ou em reuniões de organizações ou atividades escolares na construção do projeto político pedagógico. Há de se ver que os Círculos de Cultura promovem por meio do diálogo, os anúncios, os processos investigativos, as propostas de mudanças. Num ato mais que didático ou metodológico, a sua dimensão é epistemológica e axiológica, é em si um ato poético que rompe o tempo e espaço, se solidariza a causa maior da educação: a construção do sujeito que 'existere' num tempo de 'haveres'.

¹⁶ TORRES, Carlos A. **Entrevista para mestrado**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por andmarinho@usp.br em 14 de dezembro de 2007.

¹⁷ PADILHA, Paulo Roberto. **O processo intertranscultural no Círculo de Cultura**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por andmarinho@usp.br em 13 de dezembro de 2007.

CONCLUSÃO

AVENTURA: “*ad ventura*” – ida às coisas que hão de vir



Figura XI: Pegadas na areia

CONCLUSÃO

Aventura: “*ad ventura*” – ida às coisas que não de vir

É chegada a hora de concluir o nosso percurso. Foram três anos distribuídos em aproximadamente 8.540 km entre a Universidade e minha casa. Incontáveis bytes entre as conexões de meus pensamentos e a escrita atual. Formaram-se muitos diálogos, muitas construções a fim de dissertar sobre os Círculos de Cultura.

Como instrumento de libertação, Paulo Freire propôs a substituição da escola pelos Círculos de Cultura; agora sabemos que esta foi uma alegoria para mostrar o quanto invasivo estava o ato educativo. O Círculo de Cultura não substitui a sala de aula, pois atividades sistematizadas pelos professores são necessárias para que ocorra o saber entre os educandos. Não é tudo que os alunos constroem, muitas informações devem ser transmitidas para que eles possam vislumbrar possibilidades criativas na construção de seu pensamento ou de um projeto comum.

No contexto de 1960, a ideologia do desenvolvimento nacionalista era forte, urgente e objetivava aumentar o número de eleitores, por isso o apoio a um projeto que alfabetizasse em pouco mais de 40 horas era oportuno. Paulo Freire desenvolveu o percurso e se desenvolveu com ele, assumiu a urgência de perceber o caráter político da educação no processo de humanização do homem. Alinhou cultura, currículo, ensino, pesquisa, transformação e transdisciplinaridade há meio século como propriedades do ato educativo na alfabetização de adultos. Rompeu a cultura do silêncio e mostrou ao cidadão a oportunidade da fala, da comunicação como ato de criação e re-criação humana.

Entender as múltiplas dimensionalidades dos Círculos de Cultura trouxe para este texto, como mote, estudar sua gênese, seus elementos, seus conceitos, suas categorias e princípios. Assim, verificamos que o coordenador ou animador cultural tem oito princípios para seguir como referência no processo educativo como ser pontual, acolhedor, humilde, reflexivo, neutro (sem deixar de ler o mundo), incentivador e ser rigoroso metodologicamente ao preparar e sistematizar os encontros são categorias que ultrapassam o tempo, são urgentes e necessárias ainda hoje.

Já, os elementos de codificação e descodificação fomentam as denúncias do mundo que se vive e a construção sobre os anúncios do mundo que se quer. O tema gerador elenca a luz do debate, as necessidades do povo, sejam elas sede de conhecimentos, idéias, ações, vontades... O conteúdo programático construído sobre projetos coletivos reforçam o papel educativo.

Sabemos, no entanto, das inúmeras limitações que tiveram nas décadas de 60 ou 70, pois recolher alguns dados para uma pesquisa mais profunda referente às palavras geradoras não era fácil num momento com pouco veículo de informação. Mas a vivência, a cotidianidade, o tácito dos participantes se faziam presentes e oportunos ao propósito, eram dimensões que superavam aos desacertos dos programas construídos. Os desenvolvimentos dos Círculos de Cultura no Brasil e na África corroboraram para um avanço atual da educação, uma desmecanização do aprendizado.

Dessa forma, vimos que os Círculos de Cultura, em sua gênese, foram espaços de alfabetização política na luta do homem que desenvolvesse sua dialogicidade. Eram momentos de efetivo diálogo desenvolvido na construção da cultura do 'ser mais', na busca do novo homem, um homem que fizesse a leitura de mundo e existisse a partir dela, que buscasse a sua liberdade na luta da liberdade coletiva, da libertação. Um diálogo prático que fosse pano de fundo para o homem escrever a sua palavra graficamente e ideologicamente.

Assim, os momentos chaves dos Círculos de Cultura apontam a investigação, a tematização e a proposição. Vemos isto claramente tanto na pesquisa em educação, como no processo de alfabetização ou na formação presencial ou virtual de professores. Investigar o momento, as idéias, as palavras, as situações são ações individuais feitas a partir da leitura de mundo que desenvolvemos com o outro. Tematizar as problemáticas, as possibilidades, as 'palavras de pensamentos', as possibilidades, são momentos de vivências das múltiplas ações na superação das 'situações limites'. Propor um mundo novo, palavras vivas, leituras de existires, ações coletivas... embute uma práxis reveladora do novo homem tecido por muitos diálogos. Os momentos dos Círculos de Cultura são riquíssimos, mas podem ser

quebrados por desacertos na falta de constructos teóricos-conceituais por parte dos Coordenadores.

Não basta estar em círculo ou debater sobre algo para denominar uma atividade em Círculo de Cultura. Não basta um intercâmbio de informações ou um 'blábláblá' a cerca de um texto ou situação-problema. A forma como os sujeitos fazem uso do saber encarnado nas suas manifestações simbólicas fundamenta a convicção que motiva sua ação ou fala. Tais manifestações simbólicas com pretensões justificadas de validade (verdade, justeza) e ações sobre a natureza com pretensões fundamentadas de eficácia são atribuídas aos sujeitos capazes de linguagem e ação. Tomarmos como modelo as manifestações simbólicas dos homens, que trazem saberes ou convicções intersubjetivamente partilhadas nas ações circulares (presencial ou virtual), é optar por uma racionalidade comunicativa. É optar por uma capacidade coletiva de agir sem coações e de produzir consensos mediante a fala argumentativa nos contextos em que todos desenvolvem sua vida, sua leitura e construção de mundo.

É neste ponto que a educação se esbarra: na aprendizagem centrada ainda no objeto; no paradigma da consciência ingênua. A racionalidade comunicativa, centrada na intersubjetividade, auxilia nas dimensões propostas pelo emprego da linguagem, a inserção no mundo da vida e a ação comunicativa. Não existe somente o mundo das coisas (objetos). Há também o mundo social (das normas e convivência) e o mundo subjetivo (das vivências e sentimentos). Por isso, é mister às atividades dos Círculo de Cultura trazer doravante as ações de dialogicidade e reciprocidade.

O agir comunicativo neste objeto estudado se coloca na mediação dos processos de produção e reprodução da cultura, da sociedade e da personalidade. Assim, pode o Círculo de Cultura ser um espaço ressignificado da sala de aula, como propôs Padilha ou a metodologia de construção do projeto político pedagógico, mas a aprendizagem e construções coletivas não se dão somente no campo do coletivo, afinal produções culturais podem ser conservadas, passadas de geração em geração, daí a necessidade da aula sistematizada. Com relação à

sociedade, cabe a construção de um projeto coletivo, afinal ninguém vive sozinho, não dá pra viver uma vida de idiota (no sentido grego como mencionou Machado), pois visão e postura política fez em parte da consciência crítica do cidadão. Aqui entram as atividades circulares, por meio do agir comunicativo construído nas condições ideais de fala. Porém, um terceiro momento é fundamental: a formação da personalidade. Construir-se como pessoa num diálogo prático e reconhecer suas individualidades na diversidade do coletivo são ações que devem ser valorizadas nos Círculos de Cultura. Embora haja discussão e construção coletiva, deve também haver espaço para as personalidades, os projetos e sonhos pessoais na construção do 'outro mundo possível'. Viver somente em torno de uma causa e abdicar de sua essência, é perder-se de si mesmo, é voltar ao processo de coisificação ideológica, como nos lembrou Severino. É preciso entender contra o que se luta, contra quem se luta e para quê se luta ou constrói 'outro mundo menos malvado, mais humano e justo'.

Por isso, um ato de fala só pode ser compreendido e fazer sentido num certo contexto, ou seja, na situação que ele é anunciado, sob os saberes que constituem o mundo da vida, assim reafirmamos que a educação só pode ser entendida no momento histórico o qual ela foi construída. Julgar as ações circulares realizadas por Paulo Freire como um método eficiente nos moldes de 50 anos atrás é ter uma visão ingênua da sociedade. Algumas alegorias, ações e urgências eram próprias e oportunas àqueles contextos. Dizer que, por outro lado, a virtualidade acaba com o processo dialógico e a era tecnológica deteriora o homem é uma visão estreita do futuro. As essências da comunhão, da busca, da iniciativa, da convivibilidade, do comprometimento, da colaboração, da co-responsabilidade e da solidariedade são os princípios éticos fundantes desta ação acolhedora, recíproca, comprometida, informal e cheia de iniciativa dos Círculos de Cultura.

A novidade de nosso estudo não está na descrição referente aos Círculos ou a um tratado do agir comunicativo da educação. Muito se deve estudar a cerca destes pontos. A diferença está, isso sim, na compreensão contextualizada temporalmente e na articulação das práticas dos Círculos de Cultura à luz de um novo enfoque teórico, sob a égide de um novo paradigma no qual se encontra

inserida a educação contemporânea. Por isso, queremos ressaltar que a re-leitura que fizemos a cerca dos Círculos a partir do referencial habermasiano com contribuições de Bakhtin e Vieira Pinto, que consideramos especialmente fecundos na filosofia da linguagem para a orientação da ação pedagógica, é apenas uma entre as muitas leituras possíveis.

Aventura – *ad ventura* – retrata o movimento, o lançar na direção do que está para chegar, ação exclusiva do homem, pois somente a humanidade caminha para o futuro, com consciência de seu papel histórico, filosófico, lingüístico, antropológico. Por isso, o ser humano não se acaba no ter, precisa ser e haver, construir seres e haveres, tornar sua vida produtiva com outros seres e haveres. Os homens, mulheres e crianças são aventura porque ‘vão’ ao que ‘vêm’ e não se contenta com uma vida ‘vivida’, precisam existir em seu tempo-espaço, construir ações coletivas, construir a história da humanidade acima do fluxo biológico da vida terrestre. O ser humano nunca chega existencialmente a algum ponto, por isso é, como diz Paulo Freire, um ser inconcluso, incompleto e inacabado. Por isso mesmo necessita do diálogo como essência à sua existência, pois é nas possibilidades do outro que ele busca sua completude. É nas ações coletivas que busca seu ‘acabamento’. É na dialogicidade que ele se lança ao que há de vir a fim de construir sua conclusão enquanto sujeito que move o mundo e se move com ele.

Tal qual na introdução, nossa vida e nosso estudo se completam, se fundem na busca humana do processo educativo, na aventura de se lançar ao que há de vir com axiologias que fundamentam as dimensões epistemológicas da construção coletiva. Percebemos as perguntas que iniciaram este trabalho e vemos o quão diferente olhamos hoje para elas. Muito ainda há de se caminhar. Uma visão futurologista a cerca dos Círculos de Cultura é alienante. Não há método. Quem pensou que ao final desta dissertação encontraria um manual referente aos Círculos de Cultura e suas aplicabilidades, enganou-se. Aqui há uma reflexão sobre as múltiplas dimensões e possibilidades do ato educativo a partir da filosofia da linguagem. Muitas perguntas estiveram presentes em nosso caminho e muitas outras surgirão. Na realidade, muitos conceitos e categorias tomaram seu lugar, outros estudos chegarão, mas nunca no mesmo lugar de sempre, pois o tempo

passa e a humanidade constrói a sua história vivida no ontem e antecipada no amanhã. Assim é o ato poético dos Círculos de Cultura no processo educativo: enxergar o que é individual na diversidade protagonista do ser enquanto sujeito humano coletivo, comunicativo e simbólico por natureza; biografar-se.

* * *

Ainda de madrugada, ouço o galo cantar, a cachorra latir, eles são amigos nossos. O café cheira na cozinha e a família se reúne para iniciar um novo dia. A *vida activa* continua, os existires caminham e esta pesquisa não se funde nela mesma, necessita de diálogo com outros *existires*, com outros leitores, com outras perguntas... com outras gerações...



Figura XII: A.C., 7 anos e seu 'bolo de círculo'; 2009

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Wagna Suely R. dos. et al. **Gestão das Escolas Municipais: 2001 a 2003 – Impacto e Transformação.** UBC. São Paulo: 2003.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense, 1991.

ARY, Zaira. **Uma experiência de educação popular: Centro de Cultura Dona Olegarina.** Trabalho apresentado à Escola de Serviço Social de Pernambuco para obtenção de título de Assistente Social. Mimeografado. Sem data.

BAJTIN, M. M. **Hacia uma filosofia y otros escritos.** Trad. Tatiana Bubnova. Barcelona: Anthropos Editorial, 1997.

BAKHTIN, M. M. (V.N. Volochinov) **Le marxisme et la philosophie du langage – essai duplication de la method sociologique em linguistique.** Trad. Marina Yaguello. Paris: Minut, 1977.

_____. **Problemas da Poética de Destoiévski.** Trad. Paulo Bezerra. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universtária, 2002. (1ª Ed. Russa em 1929)

BAKHTIN, Mikhailovich. **The dialogic imagination.** Trad. Caryl Emerson e Michel Holquist. Ed. University of Texas, 1992.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas.** 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chaves.** São Paulo: Contexto, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na área da saúde.** <www.interface.org.br/revista8/debates2.pdf> Disponível em 15 ago. 2007.

CABRAL, Ivone Evangelista, et al. **Círculo Epistemológico: Círculo de Cultura como metodologia de Pesquisa.** Mimeo. 2005.

CARVALHO, Rosemeire T. **Descobertas e novos olhares nas pesquisas sobre Paulo Freire.** Revista Educando em Mogi. No. 33, Mogi das Cruzes: Secretaria Municipal de Educação, 2007.

CASTELLS, Manuel, 2002. **Fim de Milênio**. 3ªed. Tradução Klauss B. Gerhardt e Roneide V. Majer. –São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura; v.3)

CENTA, Maria; GOUVEIA, Regina. **Os enfermeiros dos programas de saúde da família e agentes comunitários construindo o ser mais por meio dos círculos de cultura**. Fam. Saúde Desenv., Curitiba, v.2, n.2, p.80-86, jul./dez. 2000. Disponível em < <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/refased/article/view/4922/3748> > . Acesso em 23 de janeiro de 2007.

CEPEC Paulo Freire. **Atas do Círculo Mogiano de Cultura**. Mimeo. 2005-2008.

CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias sociales. **Paulo Freire. Contribuições para La pedagogia**. Moacir Gadotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Alencar (org). 2008. Disponível em: <<HTTP://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/15Ceva.pdf> > . Acessado em 23 de out. de 2008.

Comissariado do Estado da Educação Nacional. **Centro de Formação e de Superação de Professores Máximo Gorki**. Mimeografado. Cidade de Co: 1977/1979.

CONSELHO escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação. Elaboração Lauro Wittmann et AL. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006 (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; vol.6)

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília, Liber Livro Editora, 2004. (Série Pesquisa em Educação, v.8)

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 14)

FEITOSA, Sonia S. Couto. **Método Paulo Freire: Princípios e práticas de uma concepção popular de educação**. Dissertação de Mestrado. FE-USP, 1989.

FÓRUM Internacional Paulo Freire. Disponível em < <http://www.paulofreire.org/FPF2008/WebHome> > . Acesso em 21 de novembro de 2008.

FÓRUM Mundial de Educação Alto Tietê. **Atas do Comitê Organizador**. Mimeo. 2006 – 2007.

_____. Disponível em < altotiete.forummundialeducacao.org > Acesso em 21 de novembro de 2008.

FREIRE, Paulo. **Consciência e Educação**. São Paulo: Cortez, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.

_____. **Educação e mudança**. 29 ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003 a – Coleção Leitura.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Consciência e Educação**. São Paulo: Cortez, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. São Paulo: Artmed, 2000.

_____. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001 – Coleção Questões da nossa época; v.91.

GERHARDT, Heinz Peter. **Angicos – Rio Grande do Norte – 1962/63: A primeira experiência com o “Sistema Paulo Freire”**. Educação e Sociedade. CEDES – vol 14. São Paulo: Cortez, abril de 1983.

GÓES, Moacyr. **Educação popular, campanha de pé no chão também se aprende a ler, Paulo Freire & movimentos sociais contemporâneos**. Natal: UFRN, 2001. Disponível na Internet: www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/files/seminarios/mesa16-b.pdf - em agosto de 2007.

HABERMAS, J. **Connaissance et intérêt**. Trad. Gérard Cléménçon et Jean Marie Brohm. Prefácio de Jean René Ladmirai. Edicions Gallimard, 1976. (Bibliothèque de Philosophie)

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. São Paulo: Brasiliense, 1989b.

_____. **Le discours philosophique de La modernité. Douse conférences**. Trad. Christian Bouchindhomme ET Rainer Rochlitz. Edicions Gallimard, 1998. (Bibliothèque de Philosophie)

_____. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990b.

_____. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990^a.

_____. **Teoría de La accion comunicativa**. Tomos I e II. Madrid: Taurus, 1992.

_____. **Teoría de La accion comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Cátedra, 1989^a.

HARTMANNI, Hélio Roque. **Movimentos do pensamento educacional de Paulo Freire**. Disponível em <http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol02/05/art02.htm> > Acessado em 27 dezembro de 2005.

HORLE, Maria Geny B. A. **Qualidade Social na Educação**. Rvista Educando em Mogi. Nº9, p11. Mogi das Cruzes: Secretaria Municipal de Educação, 2003.

IMBERNON, R. **Comissão Temática** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por se.fme.at@gmail.com em 22 de maio de 2007.

INGRAM, David. **Habermas e a dialética da razão**. Brasília: Ed UNB, 1993.

LUIZ Lôbo. **Uma experiência em Angicos**. Jornal do Comércio Rio de Janeiro, 1963.

JUÁREZ Ramirez, Guadalupe. **Los círculos de cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes docentes**. Em publicação: Paulo Freire. Contribuições para La pedagogia. Moacir Gadotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Alencar. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias sociales, Buenos Aires. 2006. Disponível em: <[HTTP://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/17jua.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/17jua.pdf) >, acessado em 23 de outubro de 2008.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 20 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981. (Coleção primeiros passos)

MACHADO, Nilson José. **Conhecimento e valor**. São Paulo: Moderna, 2004 – (Coleção educação em pauta: teorias e tendências / coordenação Ulisses F. Araújo)

_____. **Educação: projetos e valores**. 6 ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2006. – (Coleções ensaios transversais)

_____. **Epistemologia e didática**. São Paulo: Cortez, 1995.

MAFRA, Jason Ferreira. **A conectividade radical como princípio da educação em Paulo Freire**. Orientação Moacir Gadotti. São Paulo: USP, 2007. 262 pgs. Tese de Doutorado.

MARINHO, Andrea R. B. **A escola ensina um mundo como ele não é**. Disponível em <www.forumeducao.hpg.com.br> em 17 set. 2006.

_____. **Do Homo sapiens ao Homo ethicus: uma proposta possível**. Orientador: Fernando Lothário Rosa. Trabalho de Conclusão de Curso - Pedagogia. Universidade Braz Cubas: Mogi das Cruzes, 2002.

_____. ; SOUZA, Andrea Pereira. **Círculo de Cultura: um caminho à transitividade crítica**. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife: 2005.

MEZOMO, João Catarins. **Educação e Qualidade total: a escola volta às aulas.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Manfredo A. de. **A educação e os fundamentos antropológicos dos horizontes científicos.** Síntese, n.38. 1986.

OLIVEIRA, Manfredo A. de. **Dialética e hermenêutica em J. Habermas.** In HAGUETTE, Tereza M. F. (org). *Dialética hoje.* Petrópolis: Vozes, 1989.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004 – Biblioteca freiriana; v.9.

_____. **O processo intertranscultural no Círculo de Cultura.** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por andmarinho@usp.br em 13 de dezembro de 2007.

PESQUISA Internacional Globalização e Educação. Disponível em < <http://www.paulofreire.org/Programas/GlobalizacaoeEducacao> > acesso em 22 de março de 2007.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

POLANYI, Michael. **Personal Knowledge: towards a post-critical philosophy.** Londres: Routledge & Kegan Paul, 1958.

RELATÓRIO completo da experiência de Educação de Jovens e Adultos: **Experiência de Angicos.** Coordenada por Paulo Reglus Neves Freire. Rio Grande do Norte. Mimeografado. [1963?]

REPÚBLICA de Guiné-bissau. **Pesquisas Histórico-geográfica sobre o povo de Brame.** Comissariado do Estado da Educação Nacional. Centro de Formação e de Superação de Professores Máximo Gorki. Mimeografado. Cidade de Co: 1977/1979.

ROGGERO, R. **Investigação apreciativa, escuta ativa no diálogo.** Curso de Formação Contínua em Serviço, SME de Mogi das Cruzes, 2008.

ROMÃO, José E. **Círculo Epistemológico de Cultura** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por circulomogianodecultura@yahoo.com.br em 17 de agosto de 2005

_____. **O Círculo de Cultura**. Coimbra: 2001. Mimeografado. Sem data.

_____. (org). **Educação e Atualidade Brasileira**. 2 ed. Organização. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

SAIANI, Claudio. **O valor do conhecimento tácito: a epistemologia de Michel Polanyi na escola**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004. – (Coleções ensaios transversais)

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 4 ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2003.

SECRETARIA Municipal de Educação de Mogi das Cruzes. Disponível em <online.pmmc.com.br/sme> Acesso em 12 de maio de 2006.

SEVERINO, Antonio J. **Conhecimento, Ciência e Pesquisa em Educação: a perspectiva epistemológica da filosofia da Educação**. [mensagem pessoal]. Mensagem enviada para andmarinho@usp.br em 24 de junho de 2007.

TORRES, Carlos A. **Entrevista para mestrado**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por andmarinho@usp.br em 14 de dezembro de 2007.

GOULART, João Presidente. **Aula Final**. Tribuna da Imprensa. Aula Final. Rio de Janeiro, 1963.

TZVETAN Todorov, Mikhaïl Bakhtine. **Le principe dialogique: suive de Écrits Du Cercle de Bakhtine**. Paris: Éditions Du Seuil, 1981. (collection Poétique)

UFPB. **O Círculo de Cultura**. Incubadora de empreendimentos solidários. João Pessoa. Disponível na internet <www.proex.uel.br/intes/downloads/circulo_cultura.doc> em 23 de dezembro de 2007.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistemas integrado de bibliotecas. Grupo DiTeses. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso.** São Paulo: SIBi – USP, 2004.

VALE, Maria José et al. **Paulo Freire, educar para transformar: almanaque histórico.** São Paulo: Mercado Cultural, 2005. (Projeto Memória)

VIEIRA PINTO, Álvaro (1909 – 1987). **O conceito de tecnologia.** Volumes I e II. (1328 pgs.). Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.