

A MATRIZ FREIRIANA DE EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA RECRIADA NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO SINDICAL⁹⁸

SILVIA MARIA MANFREDI⁹⁹

RESUMO

Por meio deste artigo, pretendo resgatar e refletir sobre algumas práticas educativas que tomaram por matriz a pedagogia freiriana, recriando-a nos cursos de formação de formadores da Central Única dos Trabalhadores (CUT), durante a década de 1990. Tomo em particular, como objeto de reconstrução, o projeto da Escola Sindical São Paulo da CUT (período 1993-1996), construído e aplicado em colaboração com Solange de Sousa Bastos, então coordenadora da Escola. O artigo se estrutura em três momentos: 1) a descrição do projeto – estrutura e organização dos cursos e respectivos conteúdos; 2) a proposta metodológica designada de “metodologia da reflexão-ação” e seus vínculos com a pedagogia freiriana; 3) e, por último, uma reflexão sobre as práticas vivenciadas, apontando virtualidades, limites e tensões da estratégia metodológica empregada.

PALAVRAS-CHAVE

Educação de trabalhadores, educação sindical crítica-transformadora, metodologia da reflexão-ação, formação de formadores.

ABSTRACT

Through this article I intend to rescue and reflect on some educational practices that had taken the Freire’s pedagogy as framework, to build new methodological approaches for workers education in trade unions. The article takes as its object of analysis the training courses for trainers created by Central Única dos

98. Artigo revisto. Publicado pela primeira vez em STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Tereza (orgs.) *Educação Popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 77-95.

99. Professora doutora livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e presidente do Instituto Paulo Freire-Itália.

Trabalhadores (CUT), during the late 1990s. In particular the educational project of the Union School of CUT São Paulo, in the period of 1993-1996, built and implemented by myself in collaboration with Solange de Sousa Bastos, by the time she was the School Director. This article is subdivided in three parts: 1) the project description – structure and organization of the courses and their contents; 2) the proposed methodology called “methodology of reflection-action” linking to Freire’s pedagogy; 3) finally, a reflection on the experienced practices, pointing the potentialities, limits and tensions of using that methodological strategy.

KEYWORDS

Workers education, critical and transformative trade union education, methodology of reflection-action, training for trainers.

As práticas de Educação Popular dos anos 1970 e 1980 foram muito mais ricas e significativas do que os discursos produzidos. Muito se fez e criou, mas pouco esforço se fez para registrar, refletir e teorizar sobre o que fora feito. Os chamados de participação política e cidadã para a reconstrução da democracia e da sociedade eram tantos e tão urgentes que nem sempre havia tempo para reflexão e sistematização das práticas educativas vivenciadas. Além disso, no movimento sindical brasileiro, o ativismo sempre foi, e ainda é, uma palavra de ordem forte, inerente à sua cultura. Dessa feita, a necessidade e a importância do registro, reflexão sobre o vivido, nem sempre é visto com bons olhos. Hoje, contudo, lembrando momentos, vivências e espaços coletivos de ensino e aprendizagem, com companheiros e companheiras trabalhadores, acho importante resgatar algumas dessas práticas, com um duplo objetivo: por um lado, sublinhar as múltiplas possibilidades de reinvenção da proposta político-educativa e metodológica freiriana e, por outro, resgatar a importância e a riqueza epistemológica que emana dessas práticas, por vezes preconceitualmente tidas como espontaneístas, pouco sistemáticas e consistentes.

Com essa preocupação, por meio deste artigo, busco recuperar e refletir sobre algumas práticas educativas que tomaram por matriz a pedagogia freiriana, recriando-a nos cursos de formação de formadores da Central Única dos Trabalhadores (CUT), durante os anos 1990.

A FORMAÇÃO DE FORMADORES NAS ESCOLAS SINDICAIS

Historicamente, constituiu-se uma tradição do movimento operário e sindical brasileiro delegar a responsabilidade de programar e desenvolver atividades educativas em sindicatos a pessoas externas ao movimento, que tivessem um maior acúmulo teórico. Dito em outras palavras, intelectuais das universidades e/ou entidades de pesquisa, como fazia parte da tradição da esquerda brasileira. A atribuição de formar politicamente os trabalhadores deveria estar sob a responsabilidade de intelectuais orgânicos de partidos políticos pertencentes às correntes hegemônicas que integravam as direções sindicais. Durante muito tempo, persistiu no movimento sindical brasileiro essa visão dicotômica de formação, em que o *savoir-faire* da militância era aprendido na luta com outros companheiros mais experientes e a formação política pautada num enfoque mais histórico-social (possibilitado pelo acesso ao conhecimento sistematizado) era propiciada pelos intelectuais externos ao próprio movimento.

O chamado “novo sindicalismo”¹⁰⁰ tentou romper e superar essa dicotomia,

100. Novo sindicalismo: ideário e estratégia sindical que nasceram acopladas a inúmeros protestos e manifestações operárias realizadas no Brasil, ao final dos anos 1970 e durante a década de 1980, nos principais centros urbanos industriais (São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais). Teve como protagonistas dirigentes sindicais e militantes operários (dos grupos de oposição sindical), pertencentes a vários setores produtivos, notadamente metalúrgicos e bancários. Tais atores reinventaram estratégias e práticas sindicais que contrastavam com aquelas existentes nos sindicatos oficiais. Com base em organização nos locais de trabalho e de moradia, promoviam o confronto direto e aberto com os representantes patronais e com o Estado. Além das lutas e reivindicações econômicas, postulavam a reforma da estrutura sindical e da legislação trabalhista herdada do período getulista. Esse movimento também se constituiu numa força política importante contra os governos militares, em defesa da democratização da sociedade brasileira.

colocando-se como desafio a tarefa de preparar os seus próprios monitores e formadores, numa perspectiva que Gramsci designou de *intelectuais orgânicos*. Isso não quer dizer que os chamados intelectuais externos não fossem chamados a participar das atividades planejadas de formação sindical como colaboradores e parceiros. Tratava-se de capacitar os próprios trabalhadores a assumirem tarefas específicas de planejar, desenvolver estratégias e políticas formativas articuladas com as demais políticas e estratégias mais globais de ação coletiva efetivada pelas entidades sindicais, enquanto atores sociais e políticos importantes dentro da sociedade. A responsabilidade política da escolha e da decisão dos projetos e ações educativas foi assumida pelos quadros dirigentes.

As primeiras experiências pontuais que serviram de base para a construção do projeto de formação de educadores da CUT foram: a) a experiência de formação de monitores, realizada pela Escola Sindical do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) durante o período de 1984 a 1991; b) a experiência dos seminários de formação de coordenadores de Círculos de Estudos Sindicais nas Bases, desenvolvido pela Federação dos Trabalhadores nas Indústrias de Alimentação do Rio Grande do Sul (FTIA-RS) a partir de 1980; c) as atividades de capacitação de equipes educacionais multiplicadoras com federações e sindicatos, desenvolvidas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) desde meados da década de 1970.

Na CUT, a preocupação com a formação de formadores despontou em meados dos anos de 1985/1986. A Secretaria Nacional de Formação (SNF) da CUT sempre considerou que a capacitação de formadores seria um dos pilares mestres de sua política de formação, decorrente da necessidade de constituir seus próprios intelectuais orgânicos, isto é, dirigentes, militantes e assessores comprometidos com o projeto político-sindical da CUT e, ao mesmo tempo, capazes de planejar, desenvolver e avaliar atividades, planos e políticas de educação sindical, nas diversas instâncias da Central.

O FF, como costuma ser designado, é um dos programas mais antigos. As primeiras iniciativas que constituíram o embrião dos cursos de formação de formadores foram os Seminários de Metodologia de Formação Cutista, de iniciativa da SNF e os primeiros cursos de Formação de Monitores, desenvolvidos no Instituto Cajamar (Inca), datam de 1987.

Em 1989, com o intuito de debater e aprofundar a reflexão sobre as diferentes concepções metodológicas desenvolvidas nas diversas entidades de educação e assessoria, que atuavam com a CUT em atividades de formação, a SNF realizou o I Seminário Nacional de Metodologia, com colaborações do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), do Inca, da Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (Fase) e da Escola Sindical Sete de Outubro. Entre os participantes, estavam os representantes de 15 Secretarias Estaduais de Formação e 16 entidades de apoio à formação atuando no campo cutista. As diferentes concepções de formação sindical e de metodologia foram publicadas na Revista *Forma & Conteúdo*, n. 1, editada pela SNF.

Os cursos de Formação de Monitores e Formadores, com a implementação da Política Nacional de Formação, passaram a ser de responsabilidade das escolas da CUT (conveniadas e orgânicas). As escolas pioneiras na implantação de tais cursos foram *o Inca e a Escola de Formação Quilombo de Palmares (Equipe)*. Durante o período de 1987 a 1989, o Inca realizou vários cursos de Formação de Monitores. A partir de 1990, deu início aos cursos de formação de formadores.

Com a criação das escolas orgânicas – Escola Sete de Outubro (MG), Escola Sul (Florianópolis), Escola Norte I, Escola São Paulo, Conefor, Escola Centro-Oeste e Escola Norte II, os cursos de FF foram assumidos pelas escolas, sendo que muitas delas continuam contando com a cooperação de escolas conveniadas e mesmo de outras ONGs que atuavam como agências formativas do campo cutista.

A Escola São Paulo, criada em fevereiro de 1993, iniciou suas atividades com o curso de formação de formadores, inicialmente adotando uma estrutura semelhante àquela desenvolvida pelo Inca, reestruturando o projeto a partir de 1994. Esse projeto será revisitado pelo presente artigo, pois dele participamos na sua concepção, estruturação e aplicação, em parceria com Solange de Sousa Bastos, então coordenadora da Escola São Paulo da CUT.

O PROJETO QUE NORTEOU AS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO DE FORMADORES NA ESCOLA SINDICAL SÃO PAULO – PERÍODO DE 1993-1996

A proposta de formação de formadores desenvolvida no Inca fazia uma distinção entre cursos ministrados para “monitores” e para “formadores”. O uso de termos diferentes expressava o nível do projeto inicial e, posteriormente, naquele que veio a ser adotado pela Escola, uma diferença conceitual que nos remete a dois personagens com papéis e a níveis de formação diferenciados: ao *monitor* cabe a responsabilidade de planejar e desenvolver atividades educativas específicas, em geral atividades de formação cujo público alvo é constituído de trabalhadores e/ou dirigentes que estão iniciando um processo de formação. Já os *formadores* têm uma responsabilidade maior, isto é, devem planejar, desenvolver e avaliar atividades e políticas formativas numa determinada instância ou espaço institucional – em sindicatos, secretarias e coletivos de formação.

Entendendo a formação de formadores como um processo contínuo, que incorpora dialeticamente “o pensar, agir e fazer” educação, bem como os temas (e desafios) conjunturais e estruturais vinculados à dinâmica do movimento sindical, forjou-se na Escola Sindical uma estrutura de cursos organizada em módulos, contendo:

- a) *Cursos básicos*: que possibilitavam uma maior familiarização com a concepção metodológica da CUT, bem como desenvolver competências para operacionalizá-la e desenvolvê-la nas condições de sua realidade específica;
- b) *Cursos de aprofundamento temático*: tinham o intuito de possibilitar o aprofundamento em conteúdos estratégicos (exemplos: Negociação Coletiva, Processo de Trabalho e Organização nos Locais de Trabalho, Gestão Sindical

etc.), mantendo sempre – em se tratando de formação de formadores –, como eixos temáticos, questões ligadas a uma proposta comum de educação e metodologia, com a preocupação de articular forma e conteúdo. Essa proposta comum recebeu várias designações, ora era chamada de “metodologia da práxis”, ora “metodologia dialética”, ou ainda de “reflexão-ação”.

A figura 1, abaixo procura dar uma ideia do projeto formativo:

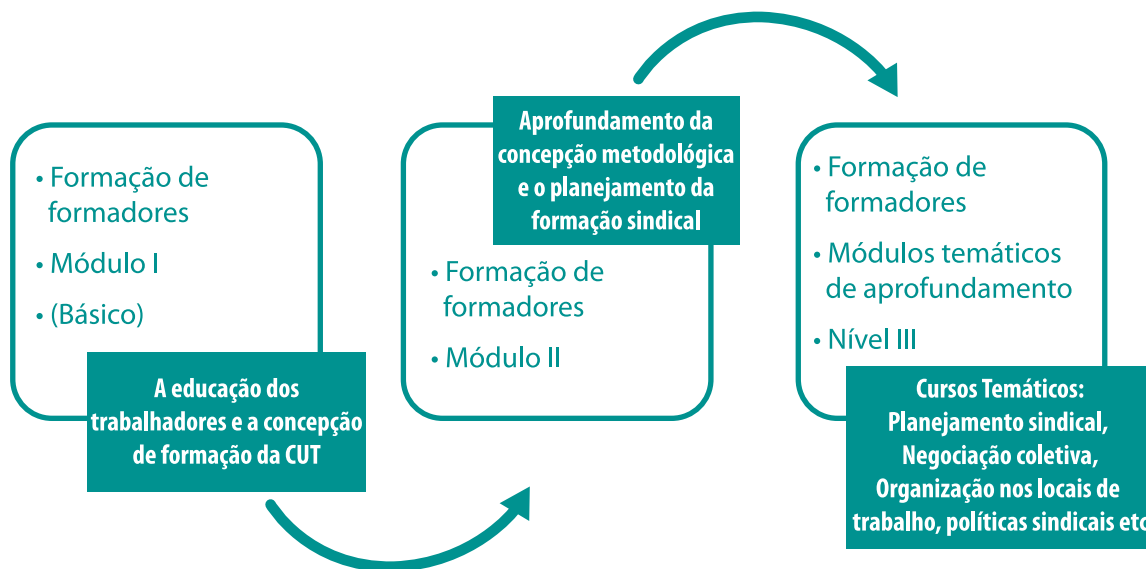


FIGURA 1: PROJETO FORMATIVO.

Como se pode depreender do diagrama acima, os módulos I e II, além de serem pré-requisitos entre si, constituíam a porta de entrada para os do terceiro nível. Este, por sua vez, por ser temático, apresentava um leque de possibilidades a serem eleitas pelos próprios cursistas, em função do interesse e dos desafios que enfrentam no seu trabalho como formadores e/ou dirigentes. Os módulos I e II abordavam a concepção político educacional de formação dos trabalhadores e a proposta didático-metodológica para trabalhar e desenvolver temas pertinentes à história e à dinâmica do sindicalismo brasileiro e cutista. Após ter participado desses dois módulos, cada participante, em função da disponibilidade de tempo, das necessidades da instância sindical em que atuava ou do interesse pessoal, podia organizar o seu percurso de formação.

Cientes de que os temas do Módulo I – Educação e Metodologia da Formação eram desconhecidos para a grande maioria dos participantes, o curso constituía um primeiro contato com tais conteúdos. Acreditava-se que, para muitos trabalhadores, esse módulo servisse como canal de sensibilização e motivação para um processo de continuidade, que se efetivaria nos módulos subsequentes. O Módulo II visava a garantir uma maior fundamentação teórico-prática para quem pretendesse atuar como formador, e os Módulos de Aprofundamento Temático visavam a dar continuidade a esse processo de formação teórica, potencializar a apropriação da concepção metodológica por parte dos cursistas e possibilitar-lhes

a formulação de um planejamento formativo que garantisse a interligação *entre formação, ação e organização sindical*.

No âmbito dos formadores da Escola São Paulo, esse programa garantia a todos os cursistas uma formação pedagógica básica que servia, simultaneamente, como alicerce para o desempenho do papel de formador e uma base teórico-metodológica para sustentar o processo de apropriação dos demais conteúdos a serem trabalhados nos outros módulos, podendo constituir-se num possível percurso formativo coerente e continuado. A possibilidade de eleger os módulos de aprofundamento não só flexibilizava a possibilidade de satisfazer as necessidades e interesses do público alvo como também permitia atender às “urgências e demandas” da dinâmica das lutas do movimento sindical.

Para evitar possíveis discontinuidades e compartimentações no processo de formação advindas da opção pela estrutura modular, procurou-se garantir a articulação entre os módulos, por meio de um eixo comum, de natureza teórico-metodológica, que perpassasse os temas específicos dos módulos de aprofundamento.

Fazem parte desse eixo comum as *paradas metodológicas* e as *oficinas de planejamento de atividades formativas e materiais pedagógicos*. As oficinas tinham a intenção de fazer a interligação entre teoria e prática. Em outras palavras, tinham como objetivo possibilitar a vivência do esquema didático-metodológico proposto, replicando-o a temas diferentes, adaptados às situações e práticas educativas que seriam planejadas pelos futuros formadores. As *paradas metodológicas* consistiam em momentos, ao longo do curso, em que se faziam interrupções para resgatar e refletir sobre os procedimentos metodológicos vivenciados, discutindo os “porquês” das questões e procedimentos utilizados. Tecnicamente, planejavam-se pequenos “*stops*” para fazer uma reflexão conjunta sobre as ações pedagógicas vivenciadas, seu sentido epistemológico, técnico e político. Essas paradas permitiam que, durante a avaliação final do módulo, todos os participantes pudessem visualizar o desenho integral do curso e avaliá-lo em sua totalidade.

Outra dimensão importante a ser resgatada nessa experiência diz respeito ao caráter coletivo de sua produção. Embora a estrutura, a concepção dos módulos e respectivos conteúdos tenham sido obra de especialistas em educação, sua construção foi obra de um trabalho de equipe. A equipe responsável pelo planejamento, execução e avaliação dos cursos era composta de especialistas em educação e dirigentes responsáveis pela formação, de modo que a seleção e o ordenamento dos temas de cada módulo fossem construídos com a contribuição de quem tinha o domínio do conhecimento teórico e da experiência didático-pedagógica e de dirigentes sindicais com conhecimento das práticas e da organização sindical dos trabalhadores das diferentes categorias que iriam participar dos cursos, bem como a capacidade de fazer a mediação entre teoria e prática. Dirigentes portadores de um saber de experiência feito que, no diálogo com os especialistas, influíam na escolha das categorias teóricas (conceitos, noções e enfoques) que mais se afinassem com as demandas de organização e luta dos trabalhadores e também davam sugestões sobre os procedimentos didáticos mais adequados às modalidades de pensamento e expressão dos trabalhadores. Dessa feita, a interação, nos momentos de planejamento dos conteúdos e atividades consistiu numa rica

práxis de intercâmbio e aprendizagem mútua, além de possibilitar a montagem de estratégias de aprendizagem mais significativas.

A EDUCAÇÃO SINDICAL CRÍTICA E A METODOLOGIA DA REFLEXÃO-AÇÃO

A pedagogia de Freire, por meio de suas obras e da experiência trazida pelos educadores populares que atuavam nas agências educativas do movimento popular e sindical dos anos 1970/1980, foi sem dúvida uma das matrizes norteadoras mais significativas da concepção educativo-metodológica do projeto de formação cutista, além da matriz marxista¹⁰¹.

A concepção de formação sindical esquematizada na figura 2 dá uma ideia da influência da matriz freiriana em sua conceitualização.



FIGURA 2: FORMAÇÃO SINDICAL – METODOLOGIA DA REFLEXÃO-AÇÃO E A CONCEPÇÃO FREIRIANA DE EDUCAÇÃO CRÍTICA E TRANSFORMADORA.

O esquema reproduz de modo simplificado os pressupostos da concepção de educação e formação sindical da CUT. Uma visão de educação entendida como prática social produzida com e para os trabalhadores, com o objetivo de promover sua manifestação como sujeitos sócio-históricos instituintes, protagonistas de ações e projetos de intervenção e transformação na realidade. Uma concepção que considera os sujeitos do trabalho como portadores de conhecimentos e experiências a serem resgatadas, sistematizadas e reconstruídas, inclusive com o

101. A esse respeito ver Manfredi (1996, p. 169-192).

aporte de novas teorias e conhecimentos. Uma educação reflexiva e crítica que supõe a apropriação de conhecimentos e de uma metodologia para a análise crítica e de problematização dos contextos de vida, mas também da sociedade e cultura mais abrangentes. Tais premissas e pressupostos associam-se com algumas premissas freirianas:

- uma visão epistemológica da construção do conhecimento com base numa perspectiva dialética;
- a visão da educação como um ato de construção coletiva por meio do diálogo, da troca entre educador e educando e entre educandos;
- a valorização do diálogo e da sistematização conjunta de saberes como instrumento heurístico para aprofundar a compreensão da realidade e apropriar-se de instrumentos para fazer leituras mais críticas das realidades vividas e vislumbrar, com base nesse processo de reflexão histórico social, ações para intervir e transformar o vivido em direção ao projetado. A noção de sujeito social e histórico requer não somente a capacidade para fazer leituras críticas, mas implica uma capacidade instituinte de projetar e realizar ações que possam transformar a realidade em direção a um devir social mais justo, inclusivo e democrático.

Tendo esses pressupostos como referência, vejamos como eles estão explicitados nas obras de Freire.

1. A perspectiva dialética como visão epistemológica da construção do conhecimento

Paulo Freire sustenta que o ato educativo envolve um movimento epistemológico de natureza dialética enquanto instância de produção/apropriação do conhecimento:

Educador e educando se encontram para desvelar e conhecer a natureza e a sociedade a partir de uma perspectiva dialética, que pressupõe que: o processo de conhecimento obedece, então, ao movimento de agir sobre a realidade e recompor, no plano do pensamento, a substantivação da realidade por meio da volta reflexiva. Assim, uma vez formulada uma série de proposições sobre a realidade, estas orientam o sujeito na transformação dessa realidade por meio da práxis, terceiro momento do processo de conhecimento (TORRES, 1981, p. 28).

Na perspectiva de uma epistemologia dialética, uma educação problematizadora constitui um processo de diálogo com o próprio pensamento, com o outro e com o objeto a conhecer e, que uma vez desvelado, vai-se em busca de uma alternativa de solução (ou superação). Referenciado em situações concretas de ensino/aprendizagem, o ato de problematizar envolve, na perspectiva do pensamento freiriano:

1. a proposição de situações (ou temáticas) significativas para serem investigadas (conhecidas);
2. o desenvolvimento de uma estratégia conjunta ou método para orientar o processo de investigação (desvelamento) das situações e temáticas significativas.

Assim sendo, o primeiro momento de uma prática problematizadora consiste em descobrir os “temas epocais” que possam se constituir como Temas Geradores. Esses temas, segundo Freire (2013 [1970], p. 130) “são chamados geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão ou da ação por eles provocada, contém, em si, a possibilidade de se desdobrarem em outros temas que, por sua vez, provocam novas tarefas a serem desenvolvidas”.

Os Temas Geradores, por sua vez, contêm toda uma gama de unidades e subunidades de conteúdo, com níveis de abrangência, generalização e historicidade diferentes, devendo ser eleitos e ordenados de modo a fornecer um roteiro indicativo (das unidades inter-relacionadas de conteúdo programático), que servirá para nortear o processo de investigação. A escolha, ordenação e sequenciamento desses temas é o trabalho mais desafiante que o educador deve realizar. É uma tarefa em que ele joga com sua capacidade teórica de definir – enfoques, recortes analíticos, níveis de abrangência –, enfim, sua capacidade de reordenar e traduzir para situações de ensino-aprendizagem o corpo teórico de conhecimentos socialmente acumulado, nas diferentes áreas do conhecimento científico.

Dessa feita, o conteúdo passa a ser um ferramental heurístico importante na construção do processo coletivo de desvendamento de situações problemas, extraídas das situações vivenciais, da cotidianidade ou mesmo de fatos e representações que desafiem (educadores e educandos) na tarefa de conhecer, desvelar seu objeto de estudo. Nessa perspectiva, o conteúdo é importante, mas não constitui um “fim em si mesmo”.

Uma vez definidos e selecionados os temas e situações a serem investigados, o passo seguinte consiste na estruturação de um conjunto de etapas para desencadear e guiar o processo de investigação. Esse processo, segundo Paulo Freire, é construído coletivamente (daí a importância de se trabalhar em grupos) e se efetiva por meio de um processo contínuo de comunicação, ou seja, em situações de diálogo permanente, fazendo uso da pergunta como principal procedimento didático.

2. A importância da pergunta ou do ato de perguntar

O processo de problematização inclui, segundo Freire, a capacidade de fazer perguntas, de incorporar o exercício do “ato de perguntar” como um percurso gnosiológico. Fazer perguntas,

[...] não é um jogo intelectual [...], mas um modo pelo qual o processo de pergunta-resposta se constitua num caminho para o conhecimento [...]. O importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas [...]. É importante que o educando, ao

perguntar sobre um fato, tenha uma resposta, uma explicação do fato e não a descrição pura das palavras ligadas ao fato. É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva entre a palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão [...], ou seja, de participar de seu processo de conhecimento e não simplesmente responder a uma determinada pergunta com base no que lhe disseram (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 48-51).

O conhecimento, o saber, que acontece como processo educativo, é a crescente penetração na razão de ser dos fatos, que não são puros fatos isolados das consciências. Ora, a realidade tem uma dimensão humana, uma estrutura histórica. E a atividade educativa possibilita que os sujeitos a conheçam e dela se apropriem. Para isso, é necessária a atitude de leitura e releitura da realidade em que se encontram, por meio da codificação e decodificação. O conhecimento, como atitude crítica, se processa nessas etapas de objetivação do mundo, tendo como lugar o contexto educativo. A codificação aparece, nesse espaço, como objeto mediador, a ser conhecido em sua “estrutura de superfície” e em sua “estrutura profunda”. Num primeiro momento, apenas se olha a codificação. No momento seguinte, passa-se à “estrutura profunda” da codificação, que consiste não só em “mirar” o que aparece, mas em “admirar” e analisar a realidade concreta representada. Esse processo exige a captação da realidade em suas partes constituintes relacionadas a uma totalidade. Explicitando essas etapas metodológicas, Freire insiste que

[...] o importante, qualquer que seja a forma que a codificação assuma, é que ela seja tomada, na verdade, como objeto de conhecimento. É que dela “tomando distância”, no processo de sua descodificação, o educador e educandos alcancem a compreensão de sua “estrutura profunda”. Daí a necessidade de um máximo de cuidado durante a descodificação que, num momento, é a cisão que se faz da codificação em suas partes constitutivas, em outro, é a retotalização do que foi cindido. Nesse esforço, os educandos, como sujeitos cognocentes, percebem relações entre os fatos sobre o que discutem que antes não percebiam. [...] No processo de descodificar as representações de uma situação existencial e de perceber sua percepção anterior dos mesmos fatos, os alfabetizados, gradualmente, às vezes hesitante e timidamente, começam a questionar a opinião que tinham da realidade e a vão substituindo por um conhecimento cada vez mais crítico da mesma (FREIRE, 1981, p. 42-43).

Esse procedimento, que consiste na penetração perceptiva dos nexos de causalidade da realidade, vai possibilitando uma consciência progressivamente crítica diante das circunstâncias históricas. O saber, o estudo, a ciência, se não proporcionam esse processo de tomada de consciência, que faz inquieta diante dos desafios da realidade, servirão apenas para justificar o misticismo e a dominação. Ao contrário, o conhecimento deve tornar os homens cada vez mais cientes das causalidades que

os fazem como estão sendo, para continuarem sendo mais. Deve ser gerador de novos conhecimentos.

3. O sentido e a importância do diálogo como instrumento heurístico de construção do conhecimento, de intercâmbio e de construção de relações democráticas

O diálogo como um procedimento didático-metodológico, visto com base na teoria freiriana, constitui outro pilar fundamental para garantir o processo dialético de construção de conhecimento. Assim afirma Freire:

Penso que deveríamos entender o diálogo não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma tática para fazer amigos [...]. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem [...]. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE; SHOR, 1986, p. 122-123).

No caso da educação, o conhecimento do objeto a ser conhecido não é posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. Em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta. Claro que o educador já teve certa experiência gnosiológica para escolher esse objeto de estudo, antes que os alunos o encontrassem na sala de aula, ou para descrevê-lo e apresentá-lo para discussão¹⁰². O contato prévio do educador com o objeto a ser conhecido não significa, no entanto, que o professor tenha esgotado todos os esforços e todas as dimensões do conhecimento do objeto [...] o educador refaz a sua "cognosibilidade" através da "cognosibilidade" dos educandos [...]. O que é o diálogo, nesta forma de conhecimento? Precisamente essa conexão, essa relação epistemológica. O objeto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo (idem, p. 124).

102. "O método expositivo coloca o professor como uma autoridade que transfere conhecimento especializado aos alunos. O método socrático defende a posição de que a resposta certa já está na cabeça do professor e na cabeça dos alunos, e que o professor revela à atenção dos alunos. O método da arguição implica que, depois de assistir a uma aula, ou de ler um capítulo no manual, os alunos reproduzam, em voz alta, o conhecimento que lhes foi apresentado. O conhecimento já está formado e deve ser manifestado verbalmente pelos alunos, uma espécie de repetição verbal de um corpo de conhecimento verbal, ou impresso. Na modalidade tradicional, espera-se que os alunos absorvam as formulações preestabelecidas fornecidas pelo professor" (FREIRE; SHOR, 1986, p. 125-126).

O diálogo não se dá num “espaço livre” onde se pode fazer tudo o que queremos. O diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto. Esses fatores condicionantes criam uma tensão para alcançar os objetivos que estabelecemos para a educação dialógica. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos. Não obstante, uma situação dialógica implica a ausência do autoritarismo. O diálogo implica uma tensão permanente entre autoridade e liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua sendo, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos, as quais crescem e amadurecem, precisamente porque a autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos, as quais crescem e amadurecem, precisamente porque a autoridade e a liberdade aprendem a autodisciplina (idem, p. 127).

Paulo Freire afirma e reitera, em muitos de seus textos, que a sua proposta se pauta no desafio de transformar o espaço da sala de aula (que é espaço datado e situado) num lugar social, no qual interlocutores heteróclitos (do ponto de vista de comportamentos, valores, interesses, papéis e posições sociais etc.) buscam a construção conjunta de uma trajetória de investigação-ação. Ora, ter em mente esse projeto como algo possível e viável não significa afirmar que, em práticas educacionais concretas, não tenhamos que nos deparar com uma série de condicionantes socioculturais e antidialógicos, que regem as relações sociais e que dificultam a construção do diálogo entre os diferentes sujeitos sociais.

As tensões entre autoridade/liberdade, consenso/conflito, espontaneidade/diretividade, simetria/assimetria em relação à posse e ao uso do conhecimento, e que engendram relações de dominação/subordinação (e que refletem dimensões de poder), fazem parte do “jogo democrático” e estão presentes nos espaços educativos. A construção de regras e mecanismos democráticos e participativos, em sala de aula, constituiu um desafio permanente. A autoridade do professor está alicerçada, por um lado, no fato de ter tido acesso ao conhecimento socialmente acumulado e, por outro, na maneira como assume a condução do processo de ensino/aprendizagem, no dia a dia do trabalho em sala de aula.

Segundo nossa leitura, Paulo Freire não nega a existência de tensões nas relações entre educadores e educando, nem a diferença existente entre eles. O que ele propõe é que, tomando-os como elementos estruturantes da realidade da sala de aula, se enfrente o desafio de fazer com que educadores e educandos se transformem em sujeitos ativos na construção de práticas e relações sociais cada vez mais democráticas e coletivas.

4. A importância do grupo (do Círculo de Cultura) para a produção e sistematização dos conhecimentos historicamente acumulados somados aos saberes (individuais e coletivos) de experiência feita

Depois de tudo o que falamos sobre a sala de aula como um espaço integrado por uma rede de relações e interações sociais, no qual educador-educandos, por meio do diálogo, enfrentam a tarefa de “conhecer”, fica evidente por que Freire

privilegia o trabalho em grupos (o que não exclui momentos de trabalho individual). A grupalidade – por meio dos chamados “Círculos de Cultura” – constitui outro pilar básico da proposta pedagógica de Paulo Freire. O trabalho em grupo, pela sua própria natureza, favorece a democratização da palavra, do saber, e fornece a estrutura básica para o desenvolvimento do trabalho intelectual enquanto produção coletiva. Alguns pressupostos que alicerçam tais crenças, foram exemplarmente desenvolvidos por sua filha, Madalena Freire (1992).

O trabalho de grupo facilita e promove o confronto

Situações de grupo colocam os participantes em condições de enfrentar-se com as diferenças existentes entre as pessoas: de experiência, de habilidades, conhecimentos, visões de mundo etc. Produzir alguma coisa significa, portanto, permitir que essa diversidade desponte (se manifeste) e reconhecê-la e usá-la como recurso do trabalho comum. Além disso, o confronto faz com que cada um teste, a cada momento, as suas próprias capacidades e habilidades por meio dos *feedbacks* que recebe dos outros.

O trabalho de grupo permite a integração de recursos individuais em projetos coletivos

Um grupo, diante de um objetivo comum a ser alcançado, deve estruturar-se para desenvolver um trabalho – definir procedimentos, divisão de tarefas, estabelecer critérios de avaliação, do próprio caminho e da produção realizada.

No início, baseia-se em projetos, expectativas e competências dos participantes, como individualidades, que, porém vão sendo dirigidos para a obtenção do objetivo comum, não só no sentido de ser igual para todos, mas reconhecido por todos como positivo e, portanto, passível de ser assumido.

O trabalho de grupo e a construção de relações mais simétricas

Num grupo, todos os participantes constituem uma referência. Excluindo o docente/formador, cada um pode enfrentar-se com pessoas da sua mesma condição, com as quais poderá estabelecer um relacionamento qualitativamente diferente daquele que terá com o docente.

Essa múltipla rede de relações, além de permitir uma maior comunicação, troca de experiências, saberes e visões de mundo, faz com que as diferenças sejam vistas como elementos estruturantes das realidades sociais, possibilitando a convivência e a aceitação das diferenças e o questionamento cultural de certos valores e percepções que cristalizam as diferenças em prejuízos e preconceitos de natureza variada (política, sociocultural, comportamental). Enfim, possibilita construir dinâmicas e vivências potencial e virtualmente democráticas, simétricas, que contribuem no âmbito da micropolítica para uma convivência mais transparente entre as diversas correntes político-ideológicas existentes no meio sindical e a construção de relações mais simétricas de gênero, idade, experiência e escolaridade. Facilitam o desmonte de visões e concepções que estão na base de relações de poder culturalmente condicionadas e cristalizadas que fora dos espaços educativos não são questionadas e refletidas.

O trabalho de grupo favorece o desenvolvimento das habilidades psicossociais

Saber relacionar-se, interagir com os outros, significa: ler e interpretar as características das situações de interação em que me encontro; saber utilizar o repertório de comportamentos adequados a cada situação grupal; saber tomar decisões coletivas, coordenar debates e atividades dos participantes do grupo, saber produzir um texto, uma argumentação grupal etc.

A METODOLOGIA DA REFLEXÃO-AÇÃO E SUA OPERACIONALIZAÇÃO NOS CURSOS BÁSICOS DE FORMAÇÃO DE FORMADORES

A escolha de uma perspectiva metodológica que adotasse a problematização, o diálogo em situações de grupo, nos colocava no campo da perspectiva freiriana de educação. Assim, operacionalmente, o planejamento e desenvolvimento dos temas de cada um dos módulos seguia o seguinte percurso, que sinteticamente poderia se resumir em três grandes momentos:

- 1. Levantamento das noções e experiências (vivas, percebidas e concebidas pelos participantes):** para resgatar, descrever e narrar o modo como os trabalhadores percebiam os conceitos, situações e problemas vivenciados. Momento em que se procurava fazer uma primeira leitura da realidade concreta, viva, sentida, para em seguida problematizá-la.
- 2. Aprofundamento da análise e teorização:** essa etapa não constitui o momento em que o coordenador/formador aporta novas informações, fazendo-o de modo expositivo. É uma etapa que requer a montagem de situações desafiantes de aprendizagem, que estimulem e possibilitem aos participantes a construção e a apropriação de novos conhecimentos e de modos de ler o presente à luz de sua história e determinações, de modo que tenham a possibilidade de compreender de modo mais aprofundado as situações concretas que estão sendo analisadas: os atores sociais envolvidos, seus conflitos, interesses diferenciados, tensões, disputas, relações de complementaridade, solidariedade etc. Trata-se de ir para além das aparências dos fatos e contextos, na tentativa de elucidar os possíveis mecanismos de funcionamento, manutenção, dominação, mudança e transformação das situações e práticas concretas tomadas como objeto de estudo. A forma para encaminhar o processo de teorização (análise e aprofundamento dos temas escolhidos) depende do tipo de participante e do nível de aprofundamento possível (em função do tempo disponível). Não existem regras rígidas e pré-definidas, mas com certeza não se trata de um processo que se resume numa sequência de aulas expositivas feitas pelo formador/coordenador, com o intuito de apresentar ao grupo uma série de reflexões prontas e acabadas. O desafio está em propor, por meio de perguntas (ou outras técnicas que mobilizem o debate e a reflexão), uma sequência teórico-analítica que permita aos trabalhadores articular os seus conhecimentos com outros dados e informações, conceitos, que

possibilitem uma compreensão mais ampla e aprofundada das situações em estudo. Além disso, é importante que os participantes elaborem as suas próprias formas de teorização e interpretação, articuladas e construídas com base em seu universo linguístico e suas lógicas de pensamento. Nesse sentido, com o objetivo de contribuir para o avanço do processo grupal de reflexão e teorização, o formador/coordenador, sempre que se julgar necessário, deverá introduzir novos dados, informações, conceitos, breves explicações. Esse é, a nosso ver, um dos maiores desafios dessa proposta metodológica.

- 3. Retorno a prática pensada:** de posse de uma visão mais crítica e ampliada sobre os problemas, situações e práticas pensadas, volta-se à prática para a discussão de possíveis formas de intervenção e ações coletivas. Essa proposta de educação não pretende que os participantes apenas adquiram novos instrumentos de análise crítica e que desenvolvam suas capacidades individuais e grupais. Pretende-se ir além, acreditando que a formação constitua um momento privilegiado para se pensar, planejar e decidir formas concretas de intervenção coletiva nos espaços sociais de vida, trabalho e de exercício de cidadania. Nesse sentido, é importante que a reflexão teórica sirva para fundamentar possíveis ações, que são planejadas e decididas coletivamente.

APLICANDO A METODOLOGIA DA REFLEXÃO-AÇÃO AO TEMA – A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR E FORMAÇÃO SINDICAL

Módulo I – Duração: cinco dias, englobando de 36 a 40 horas de atividades. Conteúdo (temas focados e desenvolvidos):

1. A educação do trabalhador: suas características, práticas e espaços sociais; diferenciação entre as práticas informais e planejadas.
2. Atividades de formação sindical conhecidas e desenvolvidas pelos participantes.
3. O que é formação sindical?
4. História da formação sindical no Brasil e da política nacional de formação da CUT.
5. Diferentes concepções de educação e de metodologia existentes no ideário pedagógico brasileiro da atualidade e que animam as nossas práticas pedagógicas.
6. A construção da concepção metodológica de formação na CUT.
7. Oficinas de planejamento de atividades formativas.
8. Papel do formador nas diferentes etapas de planejamento e desenvolvimento de atividades formativas.

A figura 3 apresenta a organização sequencial dos temas do módulo I, seguindo os três grandes momentos explicados anteriormente:

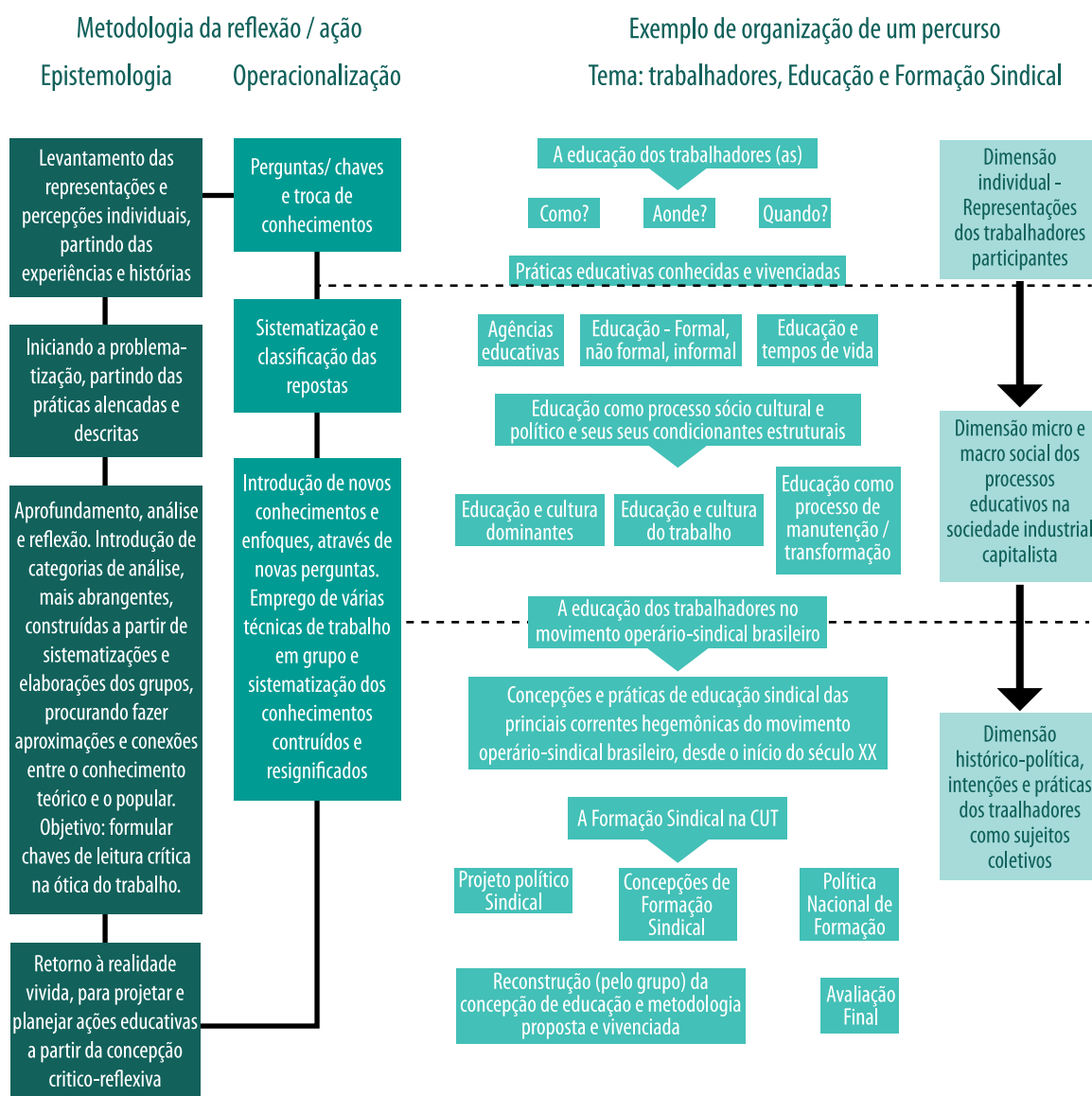


FIGURA 3: ORGANIZAÇÃO SEQUENCIAL DOS TEMAS DO MÓDULO I.

Após a apresentação aos participantes dos objetivos do curso e demais detalhes logísticos, iniciava-se a atividade com base em elementos conhecidos e vivenciados pelos participantes, quais sejam: *situações (espaços sociais) – onde e quando os trabalhadores se educam*. Da descrição feita pelos participantes desses espaços, desenvolvíamos toda uma reflexão e montagem coletiva das seguintes noções: *o que é educação (em geral); sua dimensão histórico-social; papel e objetivos, sujeitos, agências de educação nas sociedades capitalistas modernas; diferença entre práticas educativas intencionais e espontâneas*. Tais noções ou conceitos eram construídos utilizando-se várias técnicas e recursos pedagógicos que propiciassem a expressão individual, a troca, a sistematização de dados e informações trazidas pelos participantes e/ou introduzidas pela coordenação (mediante breves exposições, leitura de textos etc.).

No levantamento sobre os sujeitos e agências de educação, momento em que, invariavelmente, os participantes apontavam as lutas e movimentos coletivos

dos trabalhadores e os sindicatos como espaços educativos, iniciava-se uma discussão mais aprofundada sobre a formação sindical: *o que é?; objetivos da formação na CUT; história da formação no movimento sindical brasileiro; história de formação da CUT e sua política nacional de formação.*

A recuperação da história da formação sindical no Brasil apontava para a existência de diferentes concepções de formação, que seriam retomadas para uma análise mais aprofundada da relação entre as diferentes *concepções de formação e metodologia.*

Cada tema era desenvolvido numa sequência previamente planejada, seguindo-se os três grandes momentos. As perguntas e as propostas de atividades eram pensadas e previamente planejadas, contudo sempre modificadas quando se encarava um grupo específico e se faziam as devidas adaptações e modificações para permitir que o grupo como um todo (pelo menos a maioria de seus participantes) conseguisse se apropriar dos conteúdos e habilidades previstas. Não raramente, esses desvios de rota envolviam a necessidade de se trabalhar conteúdos não previstos e de desenvolver outras habilidades e competências para garantir uma aprendizagem significativa. Como se procurava respeitar o ritmo de aprendizagem e produção dos sujeitos, os produtos finais nem sempre eram aqueles esperados: por vezes, qualitativamente surpreendentes; outras vezes, pobres e pouco satisfatórios

Nessa proposta, o importante era seguir os três grandes momentos – 1) leitura inicial, 2) aprofundamento e teorização e 3) retorno à realidade vivida/pensada. Quanto à escolha, à organização e ao sequenciamento dos diferentes temas e subtemas, bem como seu desenvolvimento, fazia-se questão de ressaltar aos futuros formadores que não se obedecia a uma lógica única, seguindo passos rígidos, previamente estabelecidos.

As diversas possibilidades e esquemas de desenvolvimento eram testadas e trabalhadas nas oficinas. Durante as oficinas, a estruturação específica dos Temas Geradores escolhidos pelos participantes lhes permitia perceber que, com base num mesmo Tema Gerador, podiam formular-se desenhos de aprofundamento e problematização diferentes, dependendo do tipo de participante, do tempo de duração da atividade, dos objetivos etc. O objetivo das oficinas era, além de capacitá-los a desenvolver a proposta metodológica, fazer com que percebessem que podiam criar vários percursos, cabendo a cada formador reinventá-la em função de sua marca e experiência, da especificidade do tema e das características dos participantes. O importante era seguir as linhas mestras da metodologia da reflexão-ação. Nesse sentido, as oficinas foram fundamentais, tanto para garantir uma melhor apropriação da concepção de metodologia apresentada (referenciada na reflexão e articulação entre concepção de formação e o projeto político-organizativo do sindicalismo cutista) como para garantir uma ponte entre a teoria e a prática. Revisitando, hoje, a experiência vivida nos diversos cursos efetuados, pensamos ser possível resgatar a riqueza e os limites dessa proposta.

REVISITANDO AS PRÁTICAS VIVENCIADAS – LIMITES, TENSÕES E VIRTUALIDADES

Sobre a produção coletiva – significado, sentido e tensões do processo

Como já foi mencionado, para cada módulo, os dirigentes/formadores planejavam um roteiro do percurso, que incluía: atividades de apresentação dos participantes e levantamento inicial; sequência de perguntas e propostas de atividades para aprofundamento e análise das questões. Contudo, esse roteiro era muito flexível, podendo ser modificado e mesmo redefinido durante o desenrolar do curso. Cada passo apoiava-se nas discussões e aportes trazidos pelos participantes, recolhidos e sistematizados por meio de diferentes técnicas, de modo que o percurso de reflexão e aprofundamento fosse recuperado no final do curso e que todos tivessem a oportunidade de rever o caminho metodológico efetuado, bem como de visualizar as contribuições e os aportes trazidos pelos participantes. Essas sínteses de encadeamento eram feitas pelos coordenadores, ao iniciar cada passo de reflexão e aprofundamento. Existia, portanto, uma condução metódica e sistemática do diálogo ao longo do percurso, composta de desafios e/ou perguntas, na qual se recolhiam as contribuições dos participantes, que, por sua vez, eram restituídas (de forma escrita, verbal, pictórica) de modo a encadeá-las num processo dialético de apropriação de novos conhecimentos e saberes. No interior desse movimento didático de pergunta, aprofundamento (debate, leitura de textos e exposição dialogada), sistematização e síntese é que se dava o processo de produção coletiva. Uma construção seguramente orquestrada pelos coordenadores, mas em que cada um dos participantes afinava e exercitava o próprio instrumento musical. Para muitos trabalhadores, o espaço dos cursos constituía a primeira experiência de confronto e de troca de saberes. O produto final, o relatório do curso, retratava os principais momentos e conteúdos trabalhados para cada subtema, de modo que cada participante o levasse consigo, como produto de seu trabalho.

Completado o percurso, elaborava-se um dossiê, que continha: 1) um relatório sobre os principais momentos e os respectivos temas tratados, que retomava os principais conhecimentos e conclusões produzidos nos pequenos grupos e nos debates coletivos, bem como as propostas coletivas de ação e as avaliações; 2) os anexos, o programa do curso e os textos utilizados para aprofundar determinados subtemas.

Formalmente, o relatório não consistia num texto de tipo narrativo, analítico ou mesmo de comentários e avaliações críticas. Era uma espécie de memória do que havia sido realizado durante o percurso. Desses relatórios, muitas vezes, resultavam textos teórico-analíticos, mas que não tinham sido produzidos pelos grupos, durante os cursos. Eu mesma e muitos outros produzíamos, com base nessas sistematizações, novos textos de caráter teórico-prático que pudessem servir de base para novos percursos de formação ou para divulgar as propostas e políticas formativas das organizações sindicais. Essa produção era elaborada por pessoas que dispunham de uma experiência de sistematização e elaboração teórica baseada nessas práticas.

Os relatórios finais eram qualitativamente diferentes e apresentavam níveis de elaboração teórico-prática também heterogêneos. Sua qualidade estava diretamente relacionada à dinâmica de cada grupo, ao nível e ao tipo de contribuição acumulada durante o percurso. O nível de aprofundamento, por sua vez, dependia não só do grau de escolaridade dos participantes, mas muito mais do tempo de experiência e vivência no interior dos movimentos popular e sindical. A relação entre nível de contribuição para a elaboração coletiva nem sempre estava associada ao nível de politização dos trabalhadores participantes. Os trabalhadores que explicitavam formulações ideológico-partidárias por vezes faziam leituras muito esquemáticas, expressadas por meio de “frases prontas”, nem sempre compreensíveis para os não iniciados. Em geral, tinham resistência em relação à condução da proposta educativa, o que impedia uma maior aceitação das diferenças e uma ruptura com os esquemas de interpretação previamente construídos. As melhores contribuições eram oriundas dos trabalhadores com maior vivência e participação nos movimentos, que, ao captar o sentido da proposta, construíam novas formulações político-ideológicas com base nas argumentações trazidas pelos companheiros.

Diálogo e confronto na construção coletiva

O diálogo freiriano, como dissemos, não constitui uma simples conversa ou troca de informações. Portanto, o próprio diálogo como instrumento heurístico, na nossa cultura, também depende de aprendizagem e de predisposição individual. Essa aprendizagem também é de mão dupla. Tanto os educadores como os trabalhadores, durante o processo, aprendiam a fazer perguntas e a questionar. Aprendiam não só a colocarem-se de modo interrogativo nos debates de grupo como também formulavam e acrescentavam novas perguntas (explicitadas em sua própria linguagem) àquelas formuladas pelos coordenadores ou pelos companheiros. Assim, era comum que as perguntas formuladas fossem também incluídas, às vezes somadas ou usadas em substituição àquelas previstas pelos coordenadores. Essa maiêutica de perguntas e respostas no final do curso acabava sendo incorporada de tal maneira que chegava a ser objeto de brincadeiras e ironias nas avaliações finais, quando se fazia referência ao desempenho dos coordenadores.

O diálogo como modo de indagar e procurar respostas cada vez mais complexas para fazer a leitura de situações concretas e realidades vividas não constitui uma modalidade de reflexão rotineira incentivada nos espaços sociais em que vivemos nem no cotidiano do movimento sindical, que privilegia a modalidade discursiva e não a argumentativa. O aprender a dialogar, fazendo uso de perguntas claras, significativas, numa linguagem inteligível para os trabalhadores e numa sequência que possibilita o aprofundamento e a reflexão, constitui outro desafio para educadores e educandos. Esse era outro objetivo da formação de formadores e algo que trazia a cada curso novas descobertas e aprendizagens. Obviamente, o diálogo como maiêutica não era incorporado num primeiro curso nem por todos indistintamente, mas, após o *start*, muitos se apropriavam também do diálogo como procedimento metodológico.

O diálogo, em situações de ensino aprendizagem, na acepção freiriana, possibilita não só a troca, mas também confrontos. A troca, nesse caso, envolve tanto o somatório de conhecimentos e informações, no sentido da complementação, como o confronto de posições diferentes. Ou seja, o confronto com o não conhecimento, a contrainformação que desestrutura o conhecimento anterior trazido pelo sujeito, criando a dúvida, a insegurança e a necessidade de ver reafirmar as diferentes assertivas para confirmá-las. Isso, no movimento sindical, adquiria uma força muito grande, pois revelava a disputa de posições e leituras de mundo diferentes feitas com base nas diversas orientações político-ideológicas das correntes existentes no interior do movimento. As disputas de argumentações expressavam as leituras e projetos político-ideológicos diferentes, latentes e/ou manifestas, que eram despercebidas aos não militantes. Dessa feita, ao se oportunizar e dar a palavra a todos também se faziam emergir confrontos nessas disputas. A utilização da fala, fora dos espaços de disputa de posições (assembleias, reuniões de diretoria etc.) fazia aflorar essas divergências, que se manifestavam mediante disputas verbais, revelando conflitos também latentes e/ou manifestos. Assim, o espaço do diálogo, em sala de aula, tornava-se um campo de forças na disputa das posições político-ideológicas hegemônicas e contra-hegemônicas. Contudo, diferentemente da arena política (dos espaços dos congressos e reuniões sindicais) em que essas disputas se polarizavam e geravam inimizades e afastamentos, nos espaços educativos, muitas dessas disputas, quando explicitadas e obviamente administradas pelos coordenadores, acabavam por se tornar momentos muito ricos de aprofundamento não só de temas políticos, mas também de relacionamento entre pares. As diferenças e divergências de posições e argumentações eram tidas como constitutivas da diversidade existente entre os diferentes representantes de grupos partidários e também das relações hierárquicas existentes entre dirigentes, militantes e trabalhadores de base. A convivência e o confronto com as diferenças, para muitos, criou a possibilidade de compreensão de que as divergências são passíveis de serem governadas também nos espaços políticos de tomadas de decisão. Aprendiam, assim, a conviver com as diferenças de gênero, de categoria, de experiência como militantes (base *versus* dirigentes), de facções políticas. Ou seja, era uma experiência de participação democrática raramente vivida, seja no interior das organizações sindicais, seja nos contextos de trabalho e na sociedade em geral.

A coordenação, durante os momentos de conflito, não costumava camuflá-los, nem visava a construir o consenso. Procurava garantir a possibilidade para que posições e argumentações diversas, às vezes até antagônicas, se manifestassem, de modo a garantir uma visão plural. Obviamente, quando diante de argumentações absurdas e insustentáveis, auxiliava os envolvidos na disputa, colocando novas perguntas e argumentações, de modo a possibilitar não o desempate, mas clarear em que e por que existiam diferenças de visões e argumentações.

Diálogo e conflito nesses espaços educativos propiciaram a construção de competências e habilidades democráticas – aprender a ouvir o outro, a se expressar e argumentar com segurança e clareza, afrontar e argumentar de forma civilizada diante das argumentações e visões discordantes, construir o consenso e governar os dissensos.

Impactos, tensões e conflitos

O primeiro impacto tem a ver com a ruptura de um esquema de aula tradicional, em que um professor fala e os outros escutam. Quebrar com essa estrutura de comunicação leva tempo e implica ter que enfrentar alguns limites, inibições e receios dos participantes, principalmente no caso dos trabalhadores, historicamente submetidos ao silêncio nos diversos contextos de trabalho e vida. Silêncios que indicam a assimilação e aceitação como natural das relações entre poder e saber, sendo que quem “sabe mais” tem mais autoridade, mais competências (o dirigente, o coordenador, o patrão). Enfim, alguém que possui, culturalmente, a legitimidade de um saber hierárquico, tido como natural. O questionamento do saber expresso por parte de “quem representa o saber oficial e legítimo” nem sempre era explicitado verbalmente, na maioria das vezes era silenciado. O silêncio pode ter muitos significados – medo de se colocar, sentir-se menos capaz de se expressar verbalmente, dificuldade em se aceitar como portador de saberes e, às vezes, discordância, estar em desacordo com o que a maioria está dizendo e ter dificuldade em dizer não, “eu acho ou penso em modo diferente”. Por isso, tanto a fala como a escuta era feita, ora no círculo, sob a orientação dos coordenadores, ora em pequenos grupos, em que não havia a presença “inibidora” dos coordenadores, vistos como “dotados de mais conhecimentos”. Expressar-se livremente leva tempo e segue, obviamente, ritmos individuais, sendo que, na maior parte das vezes, muitos participantes não conseguiam fazê-lo nas atividades iniciais de formação. “Soltar a língua” é algo muito mais difícil do que se pode imaginar, portanto, tínhamos muito cuidado em respeitar as diversas manifestações do silêncio. Hoje, pensamos que atentar para os silêncios, fazendo uma leitura cuidadosa, é tão importante para um coordenador quanto analisar as falas em sua diversidade.

Outro foco de tensões é, evidentemente, a carga da escolaridade associada à posição dentro da hierarquia formal da organização sindical. Existia uma diferença na fala dos trabalhadores mais ou menos escolarizados, pois os mais escolarizados são em geral mais loquazes, mais claros em suas verbalizações, mas podem ser também mais empolados e confusos. Já os menos escolarizados possuem uma linguagem mais sintética, direta, cheia de metáforas e expressões idiomáticas pouco usuais. Era muito interessante observar como, no decorrer do processo, tanto os participantes quanto os coordenadores incorporavam frases, expressões, gestos e formas de argumentar pertencentes às diferentes linguagens e contribuições trazidas por trabalhadores com diferentes níveis de escolaridade. A produção coletiva é um corpo de conhecimentos e informações que constitui um mosaico de linguagens (escritas, símbolos, imagens e metáforas) que incorporam diferentes estilos e formas linguísticas.

A escolaridade além de estar associada ao falar e expressar-se adequadamente (embora nem sempre fosse a regra) também estava associada à vinculação partidária e à posição e ao papel exercido no interior da organização sindical: dirigentes da categoria, dirigentes de base (representantes, delegados de base, participantes de comissões de fábrica etc.). As falas destes eram associadas a sinais de mais, seja em relação ao conteúdo expresso, seja porque eram consideradas mais legítimas do que a dos outros. Por vezes, até ocorriam um confronto e uma disputa de

legitimidade entre as falas dos dirigentes com a dos coordenadores professores. Isso ocorria não só porque os primeiros queriam afirmar posições diante dos demais, mas também porque reagiam às tentativas dos coordenadores de distribuir a palavra entre todos os participantes. Quando havia dirigentes de correntes político-ideológicas diferentes, a disputa e confronto muitas vezes chegavam a se manifestar de modo explícito, não raro com manifestações agressivas. Aqui entrava a habilidade do coordenador em mediar, em permitir que os opositores se manifestassem sem deixar que a situação tendesse para agressões pessoais. As habilidades em mediar e reordenar, modificando os conteúdos previamente planejados, também fazia parte da capacidade dos coordenadores em orientar o processo de produção coletiva. O produto final num processo de produção coletiva de saberes, ainda que planejado e previsto, envolvia também a introdução de outros conteúdos, conceitos e questões não previstas, mas incorporadas durante o processo. Assim, conflitos e tensões não eram considerados como elementos de distúrbio no processo, mas como momentos de impasses, revisão, reordenamento do processo coletivo de construção de saberes. Um processo, certamente, não linear e previsto, mas que, apesar de conservar um traçado predisposto, iria ganhar uma expressão singular ao longo do tempo. Essa flexibilidade e não linearidade na construção/reconstrução dos conteúdos, durante um percurso, apavora os educadores/intelectuais tradicionais, pois nem sempre os resultados obtidos eram os esperados; nem sempre todos os conteúdos planejados eram trabalhados; nem sempre os objetivos eram alcançados. Em compensação, emergiam novos temas, novas expressões, brotavam outras perplexidades e curiosidades; a vontade de continuidade, como se fosse um processo de querer conhecer e saber mais, o desafio, a curiosidade e a vontade de ir mais a fundo eram cultivados. Os limites eram estabelecidos pela exiguidade dos tempos disponíveis: para desenvolver todo o percurso idealizado; o tempo de cada um, no cotidiano, para ler e continuar a aprofundar; os intervalos e a distância entre os cursos visando à continuidade do processo formativo. Essa proposta metodológica requer tempos mais dilatados, tanto para a sua realização quanto para a obtenção de resultados constatáveis e observáveis. Em geral, isso dificulta a compreensão por parte dos dirigentes e gestores que tomam decisões a respeito das políticas de educação e formação, o que também ocorria nos sindicatos.

Instituindo o diálogo e abrindo novos atalhos culturais

Um processo de construção de saberes em que se utiliza a proposta do diálogo democrático, a problematização, a troca de conhecimento e informações, sem hierarquizá-los e etiquetá-los, fazia germinar a solidariedade, a autoconfiança, a vontade de voltar à escola, ou, simplesmente, a vontade de ler para saber mais. A construção de relações mais simétricas (entre dirigentes e dirigidos, entre quem é detentor de determinados conhecimentos e informações e quem não é), além de possibilitar a circulação de diferentes tipos de conhecimentos (escolares, teóricos etc.) e de experiência feita, desencadeia, em nível molecular, um processo de desmistificação da relação dominante entre saber e poder. Potencializa o exercício da criticidade, isto é, da possibilidade de questionar e perguntar aos outros e a si

mesmo sobre fatos e explicações dadas e tidas como verdadeiras, inquestionáveis. Cria a possibilidade de duvidar (o que vai depender de cada sujeito em particular) das visões dominantes, cristalizadas. Incorpora o princípio da unidade na diversidade e da possibilidade de convivência e relacionamento entre diferentes, apontando para a possibilidade da construção de sujeitos coletivos. Mostra também que o processo de construção coletiva inclui momentos de consenso e é também constituído de dissensões, tensões, conflitos, negociações, rupturas, reconstruções.

Essa proposta pedagógica faz com que se questionem os modelos centralizados de controle, gestão e o engessamento das formas de poder nas organizações sociais em geral, incluindo as organizações de trabalhadores. Não foi por acaso que a proposta metodológica acima apresentada foi criada e desenvolvida durante o período em que a CUT vivia sua fase de expansão e reorganização interna, numa década de vigor e crescimento da atuação política do movimento sindical na sociedade brasileira. A análise crítica da proposta educativo-metodológica em questão reafirma a convicção de sua relevância política como força de democratização e transformação cultural e política. Essa experiência também mostrou que, no que diz respeito ao binômio concepção de educação e proposta metodológica crítico-problematizadora, não se pode afirmar uma correlação direta e imediata entre estas e a transformação cultural e institucional emancipatória. Tais processos, apesar de interferirem na dinâmica interna das organizações sindicais, não podem, sozinhos, gerar o "novo". Contudo, na prática, esse projeto educativo demonstrou ser um dos mecanismos de renovação e mudança. Revelou-se como uma alternativa à educação bancária, que, como já afirmava Paulo Freire, não traz em si os germes da mudança, ao contrário, confina, desmobiliza as sinergias que propiciam a circulação de práticas culturais e políticas transformadoras.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e Educação Popular – a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Lutar com a palavra*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. *Saber e ensinar: três estudos de Educação Popular*. Campinas: Papyrus, 1984.

_____. *A Educação Popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CUT. *Revista Forma & Conteúdo*, n. 1-6, Brasil/Secretaria Nacional de Formação, período 1994-1996.

CUT. "Formação de formadores: A prática metodológica da CUT". *Brasil/Secretaria Nacional de Formação Sindical*, São Paulo, 2000.

FREIRE, Ana Maria A. *Paulo Freire – uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Madalena. "O que é grupo?". In: GROSSI, Hester Pillar; BODIN, Jussara (orgs.). *A paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes, 1992.

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

_____. *A mensagem de Paulo Freire – teoria e prática da libertação*. Porto: Nova Crítica, 1977.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 [1970].

_____; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sergio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Autores Associados; Cortez Editora, 1985.

_____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MANFREDI, Silvia Maria. "Em busca de uma proposta metodológica, em sintonia com a Educação Popular, voltada para a Emancipação", *Revista Contexto & Educação*, n. 2, Rio Grande do Sul, Livraria Unijuí Editora, abr./jun., 1986, p. 47-52.

_____. *Formação sindical no Brasil – história de uma prática cultural*. São Paulo: Escrituras, 1996.

_____. *Avaliação externa da política nacional de formação da CUT*. São Paulo: Xamã, 1997.

_____. *Formação e Educação Popular no Brasil*. Araraquara: Unesp, 1998.

_____. "Contribuições freirianas para a organização dos movimento sindical e popular no Brasil". In: MAFRA, Jason; ROMÃO, José Eustáquio; SCOCUGLIA, Afonso Celso; GADOTTI, Moacir (orgs.). *Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena – experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo 1970-1980*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

TORRES, Carlos Alberto. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.