

Aprender na e com a vida – a problematização da experiência como processo de consciencialização

Learning during and from Life – the question of experience as a process of becoming conscious

José Luís Gonçalves¹

Resumo

Este artigo narra a operacionalização, no âmbito da Pós-graduação em Mediação Social e Formação ao Longo da Vida, de uma dinâmica educativa que favoreceu “aprender *na e com a vida*”, através da implementação, em sala de aula, de uma metodologia de problematização da experiência inspirada na educação libertadora de Paulo Freire.

“Educar [é] partir do ‘saber de experiência feito’ para o superar; não é ficar nele.”

Paulo Freire (Pedagogia da Esperança)

¹ Docente na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Abstract

This article relates the workability, within the context of the post-graduate course in Social Mediation and Life-Long Learning, of an educational dynamic that favours “learning *during and from life*”, by the means of the implementation, in the classroom, of a methodology of the problematization of experience, inspired by the ‘education of liberation’ of Paulo Freire.

A problematização dialógica da experiência

A Pedagogia Social, enquanto disciplina científica que promove a articulação entre aprendizagem, vida e experiência comunitária, vê-se permanentemente desafiada a re-significar espaços/tempos/modos de educar em todas as dimensões da pessoa e durante toda a sua caminhada existencial. Com a intenção de desenhar novas práticas educativas que favorecessem “aprender *na e com a vida*”, resgatando de modo problematizador a experiência socioeducativa dos alunos, foi desenvolvida com eles uma metodologia² ao longo de várias sessões e cujas ressonâncias foram objecto de registo em Diários Etnográficos/Pedagógicos (DE/P) e de que daremos conta na parte final deste artigo. A metodologia implementada tinha como objectivos, por um lado, praticar os princípios pedagógicos da educação libertadora freirianos – ancorando todas as fases a percorrer na experiência socioeducativa dos participantes – e, por outro lado, experienciar a relação dialógica da educação problematizadora preconizada por Paulo Freire em toda a sua profundidade. Evitando toda a directividade do processo educativo (cf. atitudes e postura do animador durante as quatro fases da metodologia mais à frente), praticou-se o que Paulo Freire afirma: “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. [...] Este saber necessário ao educador não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica –, mas precisa também de ser constantemente testemunhado” (1996, 47).

² Proposta metodológica inspirada no discípulo de Paulo Freire – Caramulo Barros – e adaptada por Luís Carlos Garcia de Castro (Fortaleza, Brasil) e grupo de investigadores NORAI (Madrid, Espanha) para a Formação de Adultos e a cuja dinâmica de implementação o autor deste artigo pertenceu de 1985 a 2004.

A promoção desta iniciativa evidenciou que a educação libertadora preconizada por Paulo Freire, potenciada pela noção de *consciencialização* e somente operacionalizável por uma metodologia problematizadora da experiência que constrói conhecimento, tem por objectivo desenvolver o sentido crítico das pessoas, para que sejam capazes de conhecer a realidade, de a interpretar e, agindo sobre ela mediante opções comprometidas, tornarem-se sujeitos da sua história. Partindo da premissa de que a Pedagogia Social favorece a aprendizagem *com* e *na* vida, numa dinâmica de problematização da experiência cientificamente fundamentada e em diálogo reflexivo com a *práxis* (Baptista, 2007), pretendeu-se com esta metodologia educativa realizar uma reflexão “na” e “sobre” a acção socioeducativa dos alunos com vista à construção situada do conhecimento profissional. Conforme se pretendeu desenvolver no processo metodológico narrado mais adiante, a tarefa do educador consistiu “em problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado” (Freire, 1992, 81).

Na perspectiva de Paulo Freire, a problematização em educação acontece na relação dialógica dos sujeitos: “O que se pretende com o diálogo [...] é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reacção com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (1992, 52). Daí que a acção dialógica seja, em si, uma acção transformadora, por via da educação: “ao contrário do que ocorre na teoria anti-dialógica da acção, que mitifica a realidade para manter a dominação, na colaboração, exigida pela teoria dialógica da acção, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já acção dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la” (Freire, 1987, 167). Reside na força deste diálogo a condição de possibilidade de humanização do próprio homem por via da construção da sua autonomia pessoal e profissional que, “enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada nas experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (Freire, 1996, 121).

Problematização da experiência – uma proposta metodológica realizada à luz da educação libertadora de Paulo Freire

A operacionalização pedagógica desta metodologia concretiza-se num processo em quatro etapas fundamentais, a saber: tomada de consciência crítica, opção libertadora, acção transformadora (etapa fundamental, porque implica realmente a transformação de algo) e avaliação crítica. Durante o processo (educação libertadora ou problematizante) e nestas fases distintas mas complementares, os participantes chegam à acção através do diálogo para a ela voltar. Por outras palavras, para que haja, efectivamente, uma conquista da *práxis* através do diálogo (durante o processo e nas suas diferentes fases), é necessário compreender (e praticar) um conjunto de matrizes que explicitaremos ao longo da experiência metodológica realizada à luz da educação libertadora preconizada por Paulo Freire.

A proposta metodológica implementada compreendeu quatro fases:

- 1. Tomada de consciência crítica**, ou o processo de consciencialização entre sujeitos dialogantes inseridos num contexto-mundo.
 - A *tomada de consciência crítica* consiste no pedido formulado pelo animador da sessão para que três pessoas partilhem uma experiência profissional no âmbito socioeducativo e que essa experiência tenha evidenciado, na sua prática concreta, alguma dificuldade de aplicação. Tal prática tinha como objectivo re-significar a experiência de quem partilha: “Diante de uma ‘codificação pedagógica’ (situação-problema) que representa [...] uma situação existencial dada, os sujeitos interlocutores se intencionam a ela, buscando, dialogicamente, a compreensão significativa de seu significado” (Freire, 1992, 90).
 - De cada vez que uma pessoa partilha a sua experiência, faz-se uma análise da mesma, usando um método de interpelação, recorrendo, preferencialmente, a 4 perguntas: Para quê – que finalidade tinha a sua acção? Porquê – quais as motivações e razões da sua acção? Como – com que métodos, técnicas e competências foi capaz de realizar a acção? E que dificuldades encontrou na sua prática. – enumerar as que encontrou na sua experiência? Esta dialogicidade interpelativa instala no sujeito narrador a auto-reflexividade crítica: “As codificações, de um lado, são a mediação entre o ‘contexto concreto ou real’, em que são

os factos, e o 'contexto teórico', em que são analisadas; de outro, são o objecto cognoscível sobre que o educador-educando e os educandos-educadores, como sujeitos cognoscentes, incidem a sua reflexão crítica" (Freire, 1987, 109).

- Postura do animador: inicia o processo com o método da interpelação; permite que o grupo se aproprie desse método e fica em segundo lugar. No fim desta fase apresenta algumas reflexões teóricas da noção de *consciencialização* provenientes da educação libertadora preconizada por Paulo Freire, ligando-as à experiência vivida na sessão. Nessa altura, com a situação-problema reflectida (finalidade, razões, instrumentos, estratégias e dificuldades), o narrador da experiência valida as palavras de Paulo Freire quando apela à consciencialização "... não como panaceia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, das suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neo-liberal, pragmático e reaccionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Na verdade, enquanto aprofundamento da 'prise da conscience' do mundo, dos factos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica" (1996, 54).

2. **Opção libertadora**, ou a humanização em processo mediante o exercício da autonomia situada.

- A fase da *opção libertadora* entronca nas experiências anteriormente narradas em que, num primeiro momento, o animador pede para enumerar todas as dificuldades enunciadas pelas pessoas que partilharam experiências e se interroga o grupo: "Perante as dificuldades apresentadas, o que podemos fazer para superar alguma(s) delas?". O animador do processo concede tempo para cada um pensar em soluções seguidas de sugestões de superação, acompanhadas das respectivas explicações. Freire preconiza esta busca indagativa: "Enquanto que a concepção 'assistencialista' da educação anestesia os educandos e os deixa, por isto mesmo, a-críticos e ingénuos diante do mundo, a concepção da educação que se reconhece (e vive este reconhecimento) como uma situação gnosiológica, desafia-os a pensar correctamente e não a memorizar" (Freire, 1992, 81). Depois pede-se ao grupo que opte por levar à prática apenas uma das soluções escolhidas de modo

a superar as dificuldades inicialmente encontradas pela pessoa que narrou a experiência. “O compromisso seria uma palavra oca, uma abstracção, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. Se não se desse no plano do concreto” (Freire, 1983, 15).

- Postura do animador: formula o objectivo e a metodologia de trabalho desta segunda fase, ajuda a plasmar as dificuldades encontradas nas 3 experiências narradas e fica em segundo lugar. Concede ao grupo o tempo necessário para optar por uma ou mais soluções. “Na medida em que o compromisso não pode ser um acto passivo, mas *práxis* – acção e reflexão sobre a realidade – inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade” (Freire, 1983, 21).

3. Acção transformadora ou a liberdade feita *práxis* histórica, por via da educação.

- A *acção transformadora* realiza a opção tomada em grupo. O mesmo grupo tem um determinado tempo para, nas circunstâncias possíveis, efectivar uma acção superadora da(s) dificuldade(s) encontrada(s). “Se acção e reflexão, como constituintes inseparáveis da *práxis*, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem” (Freire, 1983, 17).
- *Postura do animador*: apenas observa criticamente o desenrolar da acção (ou ausência dela) e anota o que julgar necessário para a fase seguinte. Findo o tempo dado para a segunda e terceira fases, apresenta algumas noções teóricas sobre “opção” e “*práxis*” segundo Paulo Freire, ligando-as à experiência vivida nas duas fases anteriores. “*Práxis* na qual a acção e a reflexão, solidárias, se iluminam constante e mutuamente. Na qual a prática, implicando na teoria da qual não se separa, implica numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe” (Freire, 1992, 80).

4. Avaliação crítica ou a constituição do sujeito ético, na esperança e no amor.

- Finalmente, na *avaliação crítica* o animador da sessão desencadeia uma interpelação dialógica com o grupo, analisando todo o processo problematizador realizado em cada uma das suas fases vividas ante-

riormente pelo grupo, ao longo destas sessões. Esta fase vai reatar o mesmo método de interpelação dialógica da tomada de consciência crítica (1.ª fase), mas agora a partir da acção educativa realizada nas sessões. Os participantes reflectem sobre a prática realizada em contexto de sala. “O diálogo é uma exigência existencial [...], é o encontro em que se solidarizam o reflectir e o agir dos seus sujeitos, endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (Freire, 1987, 79). 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” (Freire, 2000, 115). O animador apresenta algumas noções teóricas sobre *opção* e *práxis* segundo Paulo Freire, ligando-as à experiência vivida nas duas fases anteriores.

O Diário Etnográfico ou Pedagógico como suporte nesta experiência metodológica

Como meio ou instrumento de suporte à reflexão em cada sessão, os alunos foram desafiados a construir um Diário Etnográfico/Pedagógico. O Diário Etnográfico ou Pedagógico (DE/P) é um registo reflexivo de experiências pessoais e profissionais e de observação ao longo de um período de tempo. Inclui, ao mesmo tempo, opiniões, sentimentos, interpretações, etc. Pode adoptar um formato preferencialmente descritivo, etnográfico, analítico, avaliativo, reflexivo ou uma mistura de todos. Os educadores usam este DE/P para construir a consciência da sua prática profissional e a consciência de si mesmos no acto educativo, como meio de formação contínua e da transformação dessa prática. Este DE/P compreende, então, finalidades formativas e constitui um meio para tornar o profissional reflexivo e investigador da sua própria prática profissional. Este DE/P foi realizado por cada aluno no seu caderno no intervalo entre as sessões e compreendia seis campos de preenchimento possíveis, a partir de considerações de natureza socioeducativa, cultural, relacional, epistemológica, antropológica, ética, ou outras que o aluno queira, nomeadamente: (i) Novidades que descobri na sessão (ii) Confirmações que experimentei nesta sessão (iii) Sentimentos vivenciados nesta sessão (iv) Interpelações à minha prática profissional (v) Ideias-chave que ficam das leituras efectuadas (vi) Outras anotações livres.

Repercussões da problematização da experiência

Pela avaliação feita em sala de aula e pela leitura dos relatórios elaborados pelos alunos e baseados nos DE/P, esta metodologia teve forte impacto na interpretação da experiência pessoal e na prática profissional dos alunos, dando razão a Paulo Freire quando afirma que as pessoas “mais do que escrever e ler [...] necessitam de perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade” (1977, 21). No que diz respeito à experiência realizada, podemos retirar dos escritos dos DE/P algumas conclusões-testemunhos:

- i. A maioria mencionou que, não obstante já ter estudado Paulo Freire noutros espaços/tempos, só a partir da vivência desta metodologia ele se havia tornado significativo na sua abrangência conceptual e no seu impacto educativo porque acreditam que “as aprendizagens só serão significativas se as conseguirmos relacionar com a nossa experiência”.
- ii. Esta metodologia favoreceu a construção do saber como uma epistemologia da prática na medida em que “percebi que importa mais ajudar a pessoa a problematizar o lugar onde se encontra e não tanto o conteúdo a transmitir”; “ao contrário da preocupação com a aquisição de conhecimentos e conteúdos, o meu desafio consiste em ‘libertar’ os olhares, abrindo espaço para a reflexão e problematização das acções”.
- iii. A auto-reflexividade que a problematização da experiência promoveu desencadeou um distanciamento identitário: “levou a uma atitude descentrada de mim; a uma empatia com o outro e a ver-me de fora no meu acto de ser”.
- iv. A metodologia consolidou uma axiologia educacional nos alunos: “a minha prática educativa deve ajudar a pessoa a integrar o próprio fracasso e, ao mesmo tempo, reforçar o sucesso, abrindo horizontes de esperança [...] a fazer desse o momento educativo por excelência”; “só se sensibiliza as pessoas quando elas se consciencializam – e isso implica decisão; a decisão implica a mobilização da liberdade e da responsabilidade”.
- v. O impacto mais sentido recaiu sobre a interpelação às práticas socioeducativas com fortes repercussões numa antropologia relacional, sugerindo novas posturas indagativas: “será que eu faço silêncio, respeitando o espaço

e o *timing* do outro, ou espero ansiosamente que o outro dê os mesmos passos que eu ou ande ao mesmo ritmo?"; "Não serei demasiado directiva nas minhas ideias e convicções? Ou será que depende dos intervenientes que se cruzam comigo, ou melhor, da relação que construo com eles?"

- vi. Com esta metodologia o processo de aprendizagem adquiriu um novo significado na medida em que "a busca constante de estratégias e de metodologias [para as adequar ao grupo que me é confiando] é, em si mesma, uma aprendizagem".
- vii. As implicações sociais e políticas da problematização da experiência como prática educativa ficam patentes: "a Educação de Adultos torna-se, através desta experiência, um acto de conhecimento construído entre educando e educador, um processo que promove a igualdade de oportunidades ao desenvolvimento. [...] Sendo assim, através de uma educação emancipadora é possível construir uma sociedade mais democrática, cidadãos conscientes do seu poder de decisão crítico".

Conclusão

Não obstante a crítica de E. Durkheim à pedagogia que apelidou como "uma forma de literatura utópica", o processo implementado nestas sessões confirmou a máxima de Freire de que "educar é uma forma de transformar o mundo". Se, na alfabetização, a educação procura a "palavra geradora", na problematização da situação existencial de cada pessoa no seu contexto-mundo (pós-alfabetização) indaga-se o "tema gerador". O "tema gerador" resulta *da vida* e necessita de ser trabalhado de um modo dialógico e interdisciplinar e deve ser devolvido como problema, articulando níveis e formas de conhecimento diversificados. Assim se percebe que a metodologia educativa experienciada nestas sessões seja especialmente adequada para Formação ao Longo da Vida: se a experiência pertence a todos, aprendemos *na* e *com* a vida, apenas necessitamos consciencializar esta aprendizagem. Como diz Freire: "subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista [...] essa miopia que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca erro epistemológico" (2000, 84).

Referências bibliográficas

BAPTISTA, I., (2007). *Cadernos de Pedagogia Social*, n. 1. Lisboa: Universidade Católica Editora.

FREIRE, P., — (2000). *Pedagogia da Esperança*. 7.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

— (2000). *Educação como Prática da Liberdade*. 24.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

— (1996.) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

Rio de — (1992). *Extensão ou Comunicação?* 10.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

— (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

— (1983). *Educação e Mudança*. 7.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

— (1977). *Acção Cultural para a Libertação e os escritos*. Portugal: Moraes Editores.

— (1970). *Pedagogia del Oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.