



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

ANA VERENA CARVALHO

ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE:
Desafios para uma práxis em Educação a Distância conscientizadora

Salvador
2008

ANA VERENA CARVALHO

ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE:
Desafios para uma práxis em Educação a Distância conscientizadora

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta

Salvador
2008

Carvalho, Ana Verena
ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE: Desafios para uma práxis em Educação a Distância conscientizadora / Ana Verena Carvalho - Salvador, 2008.
171 f. : il.

Orientador Prof.º Dr.º Alfredo Eurico Rodrigues Matta

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação . Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade.

**1.. História – Estudo e Ensino 2. Professores de História-Formação
3.Educação Popular 4.Educação a Distância. | Título**

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA VERENA CARVALHO

ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE: Desafios para uma práxis em Educação a Distância conscientizadora

A Comissão Examinadora abaixo aprova a Dissertação, apresentada em sessão pública ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc da Universidade do Estado da Bahia.

Data de defesa: 25 de novembro de 2008.

Banca examinadora:

Prof. Orientador Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta – UNEB

Prof. Dr. Miguel Maria Santos Corrêa Monteiro (Universidade de Lisboa)

Prof^a. Dr^a. Maria Olívia de Matos Oliveira – UNEB

Prof^a. Dr^a. Francisca de Paula Santos da Silva - UNEB

Salvador
2008

AGRADECIMENTOS

A Mariza Carvalho, minha mãe e principal responsável pela minha existência, pelo grande amor e generosidade.

A Leondina Oliveira Carvalho e Ernani Carvalho, meus avós, *in memoriam*, pela semeadura dos meus valores.

A minha tia e madrinha Marilene Carvalho Lorenzo, meu tio Manuel Cal Lorenzo, meu primo Deivid Carvalho Lorenzo, minha prima Sueli Carvalho Lorenzo, meu primo e padrinho Carlos José Carvalho Lorenzo, por serem importantes alicerces da minha vida.

A Deivid Carvalho Lorenzo, meu primo-irmão, pelo apoio incondicional, inclusive na correção gramatical da dissertação.

A Alfredo Eurico Rodrigues Matta, meu orientador, pela confiança, amizade e companheirismo na construção de conhecimento.

A Patrícia Nascimento Pinto, pela amizade, companheirismo e constante disposição para o diálogo, assim como pelas discussões sobre Educação e contribuição nos processos conclusivos de formatação de texto.

A Rita de Cássia Almeida Santos, pela amizade, companheirismo político e importantes contribuições no meu processo de amadurecimento, assim como pela leitura, discussões sobre a dissertação e contribuição nos processos conclusivos de formatação de texto.

A Ivanete de Souza, Patrícia de Senna Brito e Rita de Cássia Almeida Santos, pela amizade e coragem de tentar realizar um exercício político-pedagógico transgressor na Comunidade do Pilar.

Aos colegas Nalini Vergasta Vasconcelos, Sueli da Silva Xavier Cabalero e Yuri Bastos Wanderley, pela amizade, parceria e disposição para a construção conjunta.

A Sueli da Silva Xavier Cabalero, pela contribuição na minha escrita, através de discussões e importantes observações.

Ao colega Bruno Reis Portela, pela disponibilização do ambiente de *webconferência* Vplace.

Ao colega Vitor Villas Bôas, pela atenção e apoio nas questões relacionadas à utilização do Ambiente Moodle.

Aos educandos do Curso “História de Canudos em metodologia freireana”, sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade, interesse e aprendizagens.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB (PPGEduc), funcionários, professores e estudantes, pelo apoio.

Aos colegas da linha de pesquisa dois do PPGEduc, que ingressaram em 2006.1, pela trajetória no Mestrado e pelas viagens durante o curso.

A Francisca de Paula Santos da Silva, Maria Olívia de Matos Oliveira e Miguel Maria Santos Corrêa Monteiro, pelas importantes contribuições na qualificação e na banca de defesa final.

À Secretaria de Educação do Estado da Bahia, pela disponibilização do Ambiente Moodle no processo de experimentação da proposta metodológica.

A todos(as) aqueles(as) que participaram e participam da minha construção como sujeito histórico, meus sinceros agradecimentos.

À essência da vida e de todas as coisas belas, que costumo chamar de Deus, pela dádiva da existência.

RESUMO

A dissertação “Ensino de História na perspectiva freireana: desafios para uma práxis em EAD conscientizadora” é consequência de uma pesquisa que objetivou construir uma proposta metodológica de Ensino de História pautada nos pressupostos educacionais de Paulo Freire, viável de aplicação na Educação a Distância (EAD). Para tanto, o estudo, de caráter experimental, esteve dividido em dois momentos: o primeiro correspondeu ao diálogo com os interlocutores autores e à construção da proposta metodológica; o segundo momento da pesquisa foi responsável pela experimentação da proposta metodológica, que ocorreu em um curso a distância certificado pela Pró-Reitoria de Extensão da UNEB (PROEX), com professores de História de diferentes regiões da Bahia. O curso, cujo nome foi “História de Canudos em metodologia freireana”, abordou a História de Canudos como forma de contribuir metodologicamente para a Educação da região de Canudos. Temos, com a pesquisa em questão, uma contribuição para um ensino-aprendizagem da História crítico, popularmente comprometido e voltado para a construção de consciência crítica, fundamentado na perspectiva educacional de Paulo Freire e capaz de favorecer uma reflexão acerca da EAD no nosso atual contexto histórico.

Palavras-chave: Ensino de História; Método Paulo Freire; Educação a Distância.

ABSTRACT

The dissertation "Teaching History in Paulo Freire perspective: challenges to aware e-learning practice" is a research result of methodology of History Teaching according to Paulo Freire's base of education and its implementation in Distance Education. The experimental study happened into two phases: the first was the dialogue with authors for build the proposed methodology; the second time was responsible for testing the methodology proposed, which happened on a certified e-learning course in Universidade da Bahia (UNEB) with history teachers from different regions of Bahia. The course was named as "History of Canudos in Paulo Freire Methodology" and it discussed the city of Canudos history with methodological contribution the education of that region. The research offers a cooperation for a critical and committed learning of History and implementations of distance education in our context, based on the Paulo Freire educational approach.

Keywords: Teaching History; Method Paulo Freire; E-learning.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	10
LISTA DE TABELAS	11
LISTA DE SIGLAS	12
Introdução	13
1 O contexto da contemporaneidade e a atualidade do pensamento de Paulo Freire	16
1.1 Contextualização	16
1.2 Posicionamento materialista-dialético e práxis dos sujeitos.....	19
1.3 Caracterizando uma consciência crítica	22
1.4 Conscientização: uma práxis revolucionária	26
1.5 Sobre o Método Paulo Freire	28
2 Ensino de História materialista-dialético e freireano	36
2.1 Uma interpretação da História em perspectiva materialista-dialética.....	36
2.2 Historiografia materialista-dialética: uma construção sócio-interativa.....	43
2.3 Ensino de História em método materialista-dialético freireano.....	46
2.3.1 Discutindo os conceitos.....	50
2.3.2 Abordagem metodológica	53
3 EAD para um Ensino de História freireano.....	58
3.1 Contextualização: características da contemporaneidade	58

3.2 Tecnologias digitais e Educação Freireana	61
3.3 Tecnologias digitais e Interatividade.....	64
3.4 EAD colaborativa e perspectiva freireana.....	67
3.5 Ensino de História freireano em EAD.....	72
4 Metodologia	80
4.1 Modelo da pesquisa	80
4.2 Campo Empírico.....	83
4.3 Instrumentos de pesquisa e procedimentos de análise	85
4.4 Propostas para a análise de Dados	89
4.5 Planejamento do curso no Ambiente Moodle.....	93
5. Resultados.....	96
5.1. Descrição geral da experiência.....	96
5.2. Análise das Categorias.....	101
5.3 Avaliando a proposta metodológica.....	120
Conclusão.....	122
Referência.....	127
Anexo 01.....	132
Anexo 02.....	136
Anexo 03.....	138
Anexo 04.....	139
Anexo 05.....	140
Anexo 06.....	142

Anexo 07.....	144
Anexo 08.....	145
Anexo 09.....	150
Anexo 10.....	158
Anexo 11.....	162
Anexo 12.....	163

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Fatores que compõem um Momento Histórico	38
FIGURA 2	Conceitos de Escrita	51
FIGURA 3	Interatividade como práxis coletiva	66
FIGURA 4	Interatividade como processo externo aos sujeitos	66

LISTA DE TABELAS

TABELA 01	Proposta de planejamento do Ensino de História freireano	56
TABELA 02	Etapas do ensino-aprendizagem de História freireano	57
TABELA 03	Etapas do Método Paulo Freire e ambientes em EAD	71
TABELA 04	Etapas do Ensino de História freireano e ambientes EAD	74
TABELA 05	Instrumentos de pesquisa e procedimentos de análise	85

LISTA DE SIGLAS

EAD – Educação a Distância

PROEX – Pró-reitoria de extensão/ Universidade do Estado da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

ZPA – Zona de Desenvolvimento Proximal de Aprendizagem

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX, presenciamos o crescimento e fortalecimento de uma concepção da realidade baseada na crença em uma ruptura com a modernidade. Tal fenômeno é fruto, em grande medida, do desenvolvimento de novas e eficazes tecnologias digitais, o que supostamente compreenderia uma “pós-modernidade”, na qual os sujeitos estariam libertos dos maniqueísmos (masculino/ feminino, branco/negro, dominante/dominado) e amarras típicas da sociedade moderna. Entretanto, a estrutura político-econômica mundialmente regente é a mesma, assim como continua existindo, não dicotomicamente, as relações de conflito, pautadas nas diferenças sociais.

Nosso momento histórico traz latente o compromisso político da construção de alternativas efetivas para a superação das suas mazelas, da indignidade a que são remetidas parcelas significativas da humanidade. Sendo a Educação um campo privilegiado de possibilidades de reflexão e organização política, escolhemos exercitar nossa militância através dela.

Este trabalho surge da clareza de que o questionamento à estrutura produtiva hegemônica e construção de outros valores, através do redirecionamento da práxis, necessita da socialização da consciência crítica, que perpassa por uma compreensão profunda da História, do momento histórico vivenciado e das possibilidades de superação coletiva da situação de opressão. Esse exercício só é possível a partir de um processo de articulação constante entre a construção de consciência crítica e a prática de vida cotidiana, ou seja, a conscientização.

O ensino-aprendizagem de História, desenvolvido na perspectiva educacional acima apresentada, é indispensável para o exercício da conscientização, considerando que uma compreensão aprofundada da estrutura sociometabólica (re)produtiva atual é proveniente do entendimento não fragmentado da sua construção histórica.

Outro fator determinante para o delineamento da pesquisa se refere à necessidade de pensarmos a utilização das tecnologias digitais de maneira contra-hegemônica, como forma de contribuir em processos sócio-educacionais transgressores. Como exemplo disso, podemos vislumbrar a interlocução de Movimentos Sociais, fortalecendo laços e potencializando seus alcances.

Dessa forma, acreditando na mobilidade que a educação propicia para os sujeitos, se encarada numa vertente humanista, trazemos aqui a perspectiva educacional de Paulo

Freire, não somente como referência, mas como objetivo principal a ser alcançado numa circunstância específica: o Ensino de História, em ambiente EAD. Freire teve grande contribuição no desenvolvimento de uma educação comprometida com a conscientização dos oprimidos e, em última instância, com a superação da situação de opressão.

Diante da importância de um Ensino de História reflexivo, do fortalecimento da perspectiva educacional de Paulo Freire e da apropriação crítica das tecnologias digitais, nossa pretensão foi desenvolver uma proposta metodológica, baseada em Paulo Freire, para o Ensino de História, a ser utilizada na modalidade Educação a Distância (EAD). Destarte, podemos levantar alguns questionamentos pertinentes à pesquisa:

- Como compreender um Ensino de História crítico e reflexivo mediante a interlocução com Paulo Freire?
- Que abordagem da EAD pode ser proposta como adequada para abarcar um ensino-aprendizagem crítico-reflexivo de História?
- Como verificar a validade prática da proposta?

Objetivando responder essas questões, estruturamos nosso estudo em dois momentos complementares: o primeiro, composto pelos capítulos 1, 2, 3 e 4, corresponde ao amadurecimento da temática de estudo, através do diálogo com autores, e construção da proposta metodológica; o segundo, composto pelo capítulo 5, corresponde à sistematização e análise do desenvolvimento da proposta metodológica, a partir de um curso de extensão sobre a História de Canudos. Segue uma breve descrição dos capítulos existentes.

No primeiro capítulo, “O contexto da contemporaneidade e a atualidade do pensamento de Paulo Freire”, caracterizamos a proposta educacional freireana, buscando destacar questões fundamentais, a partir da interlocução com outros autores.

No segundo capítulo, “Ensino de História materialista-dialético e freireano”, analisamos a concepção de História norteadora do estudo e coerente com a proposta freireana, assim como propomos uma metodologia de Ensino de História condizente com os princípios educacionais freireanos e com os pressupostos materialista-dialéticos discutidos no decorrer dos capítulos 1 e 2.

No terceiro capítulo, “EAD para um Ensino de História freireano”, discutimos a emergência das tecnologias digitais no momento histórico atual e uma perspectiva EAD condizente com a proposta metodológica de Ensino de História freireano sistematizada.

O quarto capítulo, “Metodologia”, corresponde ao delineamento da metodologia de pesquisa utilizada. Nesse capítulo, sistematizamos o que foi desenvolvido nos capítulos

anteriores e introduzimos o planejamento do curso que compôs a etapa experimental da pesquisa, especificando categorias, instrumentos de pesquisa e procedimentos de análise de dados.

No quinto capítulo, “Resultados”, analisamos os dados com base nas categorias definidas, buscando perceber a efetividade da proposta metodológica construída. Consideramos também as limitações postas pelo contexto da experimentação.

Chegamos à conclusão com um balanço geral da pesquisa, avaliando suas limitações e alcances, assim como possibilidades de desdobramentos e perspectivas de continuidade.

Destacamos que as transcrições das participações dos educandos no curso foram mantidas da forma original, sem correções gramaticais.

A pesquisa em questão reflete o desejo da autora em contribuir, perante seu compromisso político, no fortalecimento de posicionamentos transgressores efetivos, coletivos e autônomos. Ficaremos satisfeitos, se este estudo contribuir na práxis dos leitores.

O CONTEXTO DA CONTEMPORANEIDADE E A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

1. Contextualização

Os últimos anos do século XX testemunharam grandes mudanças em toda a face da Terra. O mundo torna-se unificado – em virtude de novas condições técnicas, bases sólidas para uma ação humana mundializada. Esta, entretanto, impõe-se à maior parte da humanidade como uma globalização perversa. (SANTOS, 2003, p. 37)

Santos (2003), ao refletir acerca do processo de mundialização, traz alguns fatores que explicam a nossa atual organização social: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e o surgimento de um motor único na história, alicerçado por uma mais-valia globalizada. Ao atentar para “a unicidade da técnica”, percebe-se um arcabouço tecnológico que sustenta uma rede comunicativa planetária, a qual é sustentada e dá sustentação ao processo de organização e reprodução sócio-econômico-cultural existente.

A mais-valia globalizada é uma expressão não somente da eficácia da estrutura capitalista, viabilizada pela unicidade da técnica, de uma existência globalizada organizada, como expressa também a capacidade da estrutura vigente de socialização global das suas mazelas, como exploração de mão de obra, baixos salários, desemprego, dentre outros.

Apesar de todo um aparato de controle e eficácia de produção global, o momento histórico vigente se destaca por fortes e estruturantes contradições, o que, concordando com Mézáros (2002), caracteriza uma crise estrutural sofrida pelo modo de produção capitalista. Tal estrutura é atualmente incapaz de dar soluções consistentes para problemas cada vez mais sérios, como o aumento da violência, o agravamento da degradação ambiental em contraposição a uma apologia ao consumo desenfreado de bens de produção, o acirramento da desigualdade social, o alastramento da fome nos países tidos como periféricos, a necessidade de ampliação do mercado consumidor por parte dos empresários etc.

Tal impossibilidade do capitalismo, de dar soluções aos problemas gerados por seu crescimento desenfreado e irresponsável, gera um ainda maior esmagamento das classes populares, um conseqüente descontrole social, tudo isso associado aos crescentes

problemas ambientais que começam a assustar parcelas da população antes despreocupadas com qualquer tipo de impacto da estrutura sócio-produtiva vigente.

O que caracteriza a crise sistêmica e o aumento das contradições, segundo Mészáros (2002), é justamente o fato de que o crescimento necessário para a manutenção da economia capitalista, percebido na otimização da produção, redução de custos e busca por tecnologia capaz de garantir a necessária eficiência e rapidez de produção, está atrelado ao crescimento dos desastres sociais e ambientais, em escala cada vez mais insustentável eticamente. Repensar os problemas gerados pelo sistema do capital de maneira séria implicaria num repensar da própria estrutura. Esperar tal postura da classe dominante seria ingênuo, tendo em vista que, como nos diz Paulo Freire, é impossível ocorrer um suicídio de classe. Ademais, repensar a estrutura produtiva de forma a atacar suas mazelas se configuraria num ataque à própria lógica organizacional e produtiva do sistema.

Sendo assim, o máximo que percebemos de atitude da classe dominante em prol de “resolução” dos nossos mais graves problemas atuais e estruturais se traduz na busca por paliativos capazes de conter uma mobilização popular que venha a colocar em risco o “bom andamento” das coisas. Como, por exemplo, a prática parca da reciclagem, sem um paralelo questionamento ao consumismo, este responsável pela utilização dos bens naturais de forma impulsiva e degradante.

Temos assim desenhado o seguinte panorama: vivemos uma estrutura sócio-econômico-cultural secularmente conhecida pela capacidade de multiplicar capital de uns e miséria de outros, a qual, por questões de limitações estruturais, vem atravessando uma crise sem precedentes nem perspectivas concretas de resolução (MÉSZÁROS, 2002). Em decorrência disso, algumas de suas conseqüências, como o desemprego, a fome, o desequilíbrio ambiental e a violência, vêm se tornando ainda mais agressivas; fatores cuja resolução os detentores dos meios de produção e das benesses da estrutura capitalista pretendem resolver com medidas que não atentem contra a organização e estabilidade da produção. Enquanto isso, a classe popular, composta pelos mais diretamente afetados do sistema do capital, lida com o agravante problema da alienação, resultante de uma relação de produção da existência que separa o sujeito do resultado de sua produção, apartando assim o produto do seu produtor, associado a um forte investimento na massificação de opiniões e interpretações das questões socialmente demandadas de forma superficial e fragmentada.

O processo educacional dominante, por sua vez, ao visar alicerçar a manutenção e reprodução do modo de sobrevivência cotidiano hegemônico, não favorece uma educação criticamente reflexiva, problematizadora e capaz de contribuir na construção de sujeitos capazes de fazer frente à lógica do momento histórico atual.

Hobsbawm, em um ensaio escrito para introdução do Manifesto Comunista, de Karl Marx e Friedrich Engels, para a edição de comemoração do 150º aniversário do documento, nos coloca que “o mundo transformado pelo capitalismo que ele (*Marx*) descrevia em 1848 (...), é reconhecidamente o mundo no qual vivemos 150 anos depois.” (HOBSBAWM, 1998, p.300). Essa constatação se alicerça facilmente na afirmação de Meszáros, de que, atualmente:

Toda conversa a respeito de ‘mundo policêntrico’, sob o princípio de algum tipo de igualdade entre Estados, pertence ao mundo de pura fantasia, ou daquela cínica camuflagem ideológica. (...) Pois o ‘pluralismo’ do mundo do capital nada significa senão a ‘pluralidade de capitais’ que não admite nenhuma consideração de igualdade (MÉSZÁROS, 2003, p. 45).

Portanto, na atualidade, diante da continuidade do mesmo processo sóciometabólico que impulsionou a construção de teorias alternativas, como o materialismo histórico sistematizado por Marx, visualiza-se a validade, atualidade e pertinência de tais teorias. Nessa compreensão, é aqui trazida a discussão acerca da importância das propostas educacionais de Paulo Freire para os nossos dias.

Freire, consagrado por desenvolver uma pedagogia que discute a contradição opressores-oprimidos, valendo-se do método materialista-dialético de análise da realidade, propõe uma educação problematizadora, que visa, em última instância, a superação da situação de opressão. Tem, na práxis do diálogo (dialogicidade), um importante princípio educativo. Considera que “o diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 1987, p 78). O diálogo perpassa todo o processo de ensino-aprendizagem, começando na busca do conteúdo programático e se estendendo até as avaliações finais.

Freire desenvolveu um método pedagógico relativamente simples, que nada tem de rígido e estanque. Corresponde basicamente à estruturação do processo de ensino-aprendizagem em acordo com o contexto vivido pelos educandos. Essa opção em trabalhar com conteúdos presentes no dia-a-dia da turma visa provocar no educando não apenas uma

identificação com o que está sendo estudado, mas, e principalmente, o exercício do questionamento e problematização da sua realidade. Esse método associa dois objetivos interligados: a instrumentalização teórico-prática dos educandos, que buscam a apropriação do conhecimento, assim como um posicionamento progressivamente crítico e questionador, na busca por uma reflexão sobre as posturas e valores reprodutores de uma estrutura social perversa e excludente.

Tendo em vista a discutida importância de Freire na atualidade, a também discutida crise estrutural do capitalismo e a inviabilidade em resolver suas contradições dentro de seus limites, e atentando para o crescimento e expansão do uso das tecnologias digitais hoje em dia, percebemos a legitimidade de discutirmos a pedagogia freirena à luz da utilização das tecnologias digitais. Uma possibilidade para isso, que levantamos nesse trabalho, é a discussão acerca da viabilidade de concretizarmos um Ensino de História baseado em Paulo Freire na Educação a Distância.

Concordamos com Paulo Freire de que um processo de mudança social não acontece somente em âmbito educacional, acontece na luta social, no confronto dos homens com suas condições objetivas de vida, mas tampouco acontece apartado de um processo educacional de construção crítica de consciência. Os processos educacionais são, portanto, parte indispensável num processo de significação sócio-cultural efetivo, pertinente à atual configuração da luta de classes e à viabilização da construção de uma alternativa socialista concreta.

2. Posicionamento materialista-dialético e práxis dos sujeitos

A opção por uma abordagem reflexiva, e pela crítica social realizada até agora, nos leva a desejar apresentar melhor os elementos que baseiam este posicionamento.

Iremos aqui travar uma discussão acerca de um dos principais e mais importantes temas da ciência: a relação sujeito-objeto. Podemos perceber nessa seara as explicações científicas da própria existência e das possibilidades humanas de interação e transformação da realidade. O positivismo cartesiano, por exemplo, ao pressupor uma dicotomia entre sujeito e objeto, atribui ao sujeito uma possibilidade a-histórica de apropriação do objeto, por acreditar numa verdade absoluta independente do contexto e época em que se vive.

Não podemos prescindir dessa discussão, visto que dela se delinea uma perspectiva de trabalho. A partir do aprofundamento dessa questão se clarificam afinidades teóricas e práticas, assim como também distanciamentos.

Chauí (1992), em um artigo publicado no livro “Ética”, busca analisar dialeticamente nosso momento histórico ao passo que considera o modernismo e o pós-modernismo como figuras da Modernidade:

Ainda de modo bastante simplificador diremos que o liberalismo é o pensamento predominantemente da modernidade; o marxismo, do modernismo; e o neoliberalismo, do pós-modernismo (CHAUÍ, 1992, p. 383).

Ainda nesse artigo, Chauí pondera:

Todavia, se, como pensam alguns, admitirmos que a definição exemplar da modernidade foi oferecida por Baudelaire, ao colocá-la como tensão entre o efêmero e o eterno, ou (...) a busca do essencial no acidental, poderíamos indagar se o pós-modernismo não seria apenas uma figura da modernidade, aquela que privilegia o efêmero e o acidental contra o eterno e o essencial (CHAUÍ, 1992, p.347).

Chauí nos traz uma compreensão do momento atual dialeticamente bastante consistente, ao compreender a Modernidade como um momento histórico não linear, marcado por contradições, nas quais liberalismo e neoliberalismo se apresentam em contradição e discutem/disputam o espaço científico através da relação “Modernismo X Pós-modernismo”. Nessa análise percebemos que os prefixos “neo” e “pós” são bastante íntimos, ou seja, ao invés do pós-modernismo significar uma ruptura com a modernidade e suas amarras, trata-se de legitimar sua versão mais refinada: o neo-liberalismo.

Tal constatação pode ser percebida nas relações sujeito-objeto que se apresentam tanto no modernismo, a partir do clássico positivismo cartesiano, quanto no pós-modernismo, a partir das suas ditas inovações epistemológicas (KAPLAN, 1993).

O cartesianismo, ao pressupor uma verdade absoluta, da qual o sujeito é refém, cabendo a tarefa de dominá-la da forma mecânica que lhe é correspondente, admite uma dicotomia que inviabiliza uma compreensão da historicidade tanto do sujeito quanto do objeto, incapacitando o sujeito de manter com o objeto uma convivência de respeito,

equilíbrio e troca. O pós-modernismo, apesar de heterogêneo, é marcado hegemonicamente por uma espécie de relação intrínseca entre sujeito e objeto que incapacita o sujeito de apreender o objeto de forma objetiva, atribuindo a compreensão do sujeito a interpretações subjetivas (KAPLAN, 1993). Tal concepção sujeito-objeto inviabiliza a possibilidade de construção conjunta entre sujeitos mergulhados num contexto comum, por desconsiderar a objetividade presente e inerente na dialética das relações históricas, desconsiderando as condições concretas de existência dos sujeitos.

As duas concepções acima citadas não compreendem a dialética presente na relação sujeito-objeto, fator pressuposto da compreensão materialista-dialética da história e da existência. A compreensão da história pelo materialismo histórico se baseia na contradição dialética existente em torno dos temas que caracterizam cada momento histórico. A modernidade, compreendida como momento histórico marcado pela consolidação do capitalismo, é assinalada pela contradição objetividade-subjetividade, assim como o liberalismo iluminista, momento da Modernidade basilar do racionalismo científico, é expressão do objetivismo, e o neoliberalismo, atual momento de reprodução do capital, tem sua expressão no subjetivismo pós-modernista. Podemos concluir que temos no objetivismo cartesiano e no subjetivismo pós-modernista os dois extremos da contradição que alicerçam a modernidade, e, portanto, respaldam a reprodução da sociedade capitalista, esta sim, o esteio e pavimento mais sólido para que se compreenda mais profundamente o que seja de fato “modernidade”.

A superação dessa contradição dialética na qual estamos mergulhados na Modernidade não pode ser alcançada a partir de sectarização dos extremos. Precisamos compreender, na dialética dos extremos, o caminho da construção de outras contradições. Não se trata de recusar a importância da valorização da subjetividade e/ou da objetividade, trata-se de compreender a unidade dialética que as tornam partes inseparáveis da existência. Assim compreendido, sujeito e objeto passam a ser interpretados historicamente, ou seja, embutidos numa relação unitária em que a objetividade é construção humana e, portanto, envolta de subjetividade, da mesma forma com que a subjetividade não se torna fator inviabilizador da capacidade humana de interpretação histórica, caso contrário seríamos reféns da história, ao invés de construtores dela. É preciso compreender que a objetividade não necessita ser negada para admitirmos a subjetividade (e vice-versa). Em contraposição a isso, precisamos desenvolver uma leitura dialética da história capaz de percebê-las articuladas, para, dessa forma, viabilizarmos a

superação do momento histórico vivenciado a partir da compreensão do ser humano como sujeito condicionado historicamente, e não determinado por qualquer espécie de subjetivismo/ objetivismo.

Trago uma passagem importante de Paulo Freire, ao participar dessa discussão:

É impossível a práxis verdadeira no vazio antidialético ao qual leva toda dicotomia sujeito-objeto. Esta é a razão pela qual o subjetivismo e o objetivismo mecanicista são sempre obstáculos ao verdadeiro processo revolucionário, não importam os caminhos que, na prática, tomem eles. Nesse sentido, é tão pernicioso à práxis revolucionária o subjetivismo que, esgotando-se na mera denúncia verbal das injustiças sociais prega a transformação das consciências, deixando porém intactas as estruturas da sociedade, quanto o mecanicismo que, voluntarista e desprezando a rigorosa e permanente análise científica da realidade objetiva, se faz igualmente subjetivista ao “operar” sobre uma realidade inventada. É exatamente esse objetivismo mecanicista o que descobre “idealismo” ou “reformismo” em toda referência ao papel da subjetividade no processo revolucionário. No fundo, são todas estas expressões, ainda que diferentes, de uma mesma fonte ideológica – a pequeno-burguesa. (FREIRE, 2002, p.157)

Algo essencial que transita por essa discussão e que cabe levantarmos aqui são os compromissos sócio-políticos que motivam os sujeitos envolvidos num processo de pesquisa científica ou de trabalho. Da mesma maneira que não podemos compreender a educação desvinculada da política, não nos é possível também compreender a ciência dissociada das motivações políticas presentes nas contradições da sua existência. Sendo assim, somente sujeitos comprometidos com a superação do nosso “estado de civilização” é que podem fortalecer perspectivas epistemológicas transgressoras em raiz.

O materialismo histórico-dialético se torna a possibilidade teórico-metodológica coerente com o nosso trabalho por encontrar na interpretação dialética da realidade a condição necessária para superação das contradições presentes no atual momento histórico, de forma não sectária.

3. Caracterizando uma consciência crítica

Podemos perceber que a construção da consciência crítica passa a ser uma exigência da atualidade, caso queiramos solucionar os problemas do nosso tempo de forma madura e eficaz. A falta de consciência crítica, fator que atinge maior parte da população,

se completa em duas questões: a tendência natural do ser humano de agir não analiticamente perante o mundo e seus objetos de forma imediata (o fato das coisas não se mostrarem imediatamente em essência, aparecendo tão somente o aspecto fenomenológico) (KOSIK, 1976); associado a uma estrutura político-cultural hegemônica dissimulada que sobrevive da massificação dos conhecimentos e do mascaramento dos fatores estruturais que estão por trás dos problemas sociais.

Como instrumento importante para compreender o processo de explícita falta de maturidade e conseqüência com que são tratados os nossos mais agravantes problemas atuais, torna-se imprescindível discutir as formas de consciência e suas características, assim como o mundo dentro dos seus aspectos fenomênicos e essenciais. De acordo com Kosik (1976), o mundo real, a realidade por nós experienciada, apresenta dois aspectos coexistentes e dependentes: o fenômeno, cuja consciência a ele limitada implica numa práxis “fetichizada”, utilitária, sem reflexão crítica, restrita às representações comuns; e a essência, cujo acesso pressupõe uma práxis reflexiva, capaz de compreender o mundo nas suas relações dialéticas e os acontecimentos como decorrência da práxis social humana, repletos de relações e contradições dialéticas. Torna-se importante, entretanto, percebermos o fenômeno e a essência como complementares e não como aspectos que se negam; fazem parte de uma mesma unidade dialética que articula o efêmero e o contínuo, o transparente e o obscuro, o mediato e o imediato.

Uma consciência capaz de perceber o mundo de forma tão somente imediata, na qual os acontecimentos se dão de forma fragmentada e desconectados uns dos outros, alicerça uma práxis cotidiana imediatista e acrítica, sustentáculo do mundo da pseudoconcreticidade, assim descrito:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. (Kosik, 1976, p. 11)

O mundo da concreticidade, por sua vez, é caracterizado pela práxis pautada numa consciência de mundo apta a compreender as relações de dependência dialética entre o micro e o macro, as partes e o todo, o individual e o coletivo, entre os momentos vivenciados e o condicionamento histórico destes. Nas palavras de Kosik:

A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo original e independente. Do mesmo modo como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da práxis da humanidade. (Kosik, 1976, p. 16)

A esse respeito, Paulo Freire nos traz os estágios de consciência quanto à sua qualidade de transitividade. Na semântica, área de estudo da língua portuguesa, os verbos se diferenciam em transitivos e intransitivos. A transitividade do verbo se relaciona com a demanda por complemento. O verbo intransitivo é aquele cujo sentido se apresenta de forma completa, não exigindo complemento e possuindo sentido pleno. Já o verbo transitivo não apenas admite complemento, como necessita deste para apresentar sentido. Na sintaxe, o verbo intransitivo é aquele que assume o papel do predicado, enquanto que o transitivo exige a presença do objeto. Percebemos, portanto, na transitividade a qualidade de movimento, trânsito, capacidade e necessidade de relação, complemento.

Assim como na predicação verbal, os estágios de consciência trazidos por Paulo Freire são também determinados pela capacidade e necessidade de complemento. A transitividade da consciência se encontra diretamente articulada com uma leitura de mundo dialeticamente contextualizada com a condição histórica do sujeito. Vygotsky (1998) postula que o homem, na sua condição de ser social, constrói-se na relação com o mundo e com os outros homens. A partir disso, temos nos graus de transitividade da consciência os níveis de diálogo do homem com seus semelhantes e com as coisas do mundo (FREIRE, 2006).

Existem, portanto, a consciência intransitiva e a consciência transitiva, estando esta decomposta em ingênua e crítica. Na consciência intransitiva, temos uma incapacidade de compreensão, por parte do sujeito, da relação entre seu cotidiano e as questões estruturantes da sociedade. O sujeito fecha-se na leitura limitada de sua experiência imediata, apreendendo as questões do seu entorno de maneira desarticulada e estática, como exposto a seguir:

O que compreendemos significar com a consciência “intransitiva” é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Nesse sentido e só nesse sentido, é que a intransitividade representa um quase compromisso do homem com a existência. (FREIRE, 2006, pág. 68)

Na consciência transitiva ingênua, ocorre um alongamento das esferas de interesse e preocupações. Esse estágio de consciência supera a leitura restrita da experiência imediata, mas ainda é incapaz de uma complexidade de argumentação que exprima uma leitura dialética e aprofundada da realidade. Logo, é marcada por uma “simplicidade na interpretação dos problemas”, pela “fragilidade na argumentação” e “por explicações mágicas” das questões do seu entorno (FREIRE, 2006, p. 68).

Já a transitividade crítica é decorrência de uma consciência assinalada pela profundidade nas argumentações, por uma análise e articulação dialética das questões pertinentes ao contexto em questão. Nas palavras de Freire:

A transitividade crítica, por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição das explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência de responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. (...) (FREIRE. 2006, p. 69).

A criticidade é a qualidade de uma consciência capaz de pensar dialeticamente. Quão menos linear e mais dialética a consciência apreende a realidade, maior a criticidade e possibilidade de inserção autônoma e questionadora no mundo, tendo em vista que, dialeticamente falando, não podemos conceber a consciência de mundo apartada do fazer no mundo.

Ressaltamos também que consciência de mundo implica em consciência de si mesmo, dos mecanismos pelos quais conhecemos algo, nos apropriamos de determinado objeto, tendo em vista que a relação homem – mundo é uma relação dialética e indissociável. Ou seja, na perspectiva educacional libertadora, o processo de cognição implica também num processo de metacognição (MATTA, 2001), tendo em vista que o sujeito, para ter autonomia perante o mundo e sua relação com o mundo, necessita

compreender o processo pelo qual ele se apropria do mundo. E a consciência, o trabalho cognitivo, é uma forma de apropriação da existência. A respeito disso, Freire nos sinaliza que “numa perspectiva libertadora, os educandos precisam estar absolutamente convencidos de que, em primeiro lugar, enquanto corpos conscientes, nós somos já método” (FREIRE; GUIMARÃES, 1982, p. 86). Essa compreensão e convencimento é temática obrigatória de uma educação como prática da liberdade.

4. Conscientização: uma práxis revolucionária

Discutimos até aqui as características que fazem da consciência instrumento da intransitividade ou da transitividade, ou ainda de uma transitividade ingênua ou crítica. Cabe agora pensarmos nas possibilidades de uma construção materialista dialética de consciência crítica. Passaremos, portanto, da análise da consciência para a análise da práxis propriamente dita e aqui compreendida como um “estar no mundo por inteiro”, um estar no mundo no qual é indissociável o fazer e o pensar, a teoria e a prática. Compreendemos que os estágios de consciência anteriormente discutidos não se constroem no vácuo e nem são decorrentes de pura abstração, mas são construídos nos embates cotidianos, nas experiências concretas de existência.

Marx se manifesta quanto à produção de consciência, ao defender a concepção de história materialista-dialética, da seguinte forma:

Essa concepção de história se baseia no processo real de produção, partindo da produção material da vida imediata (...). Não se trata, como na concepção idealista da história, de buscar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer sempre no solo real da história; não de explicar a práxis a partir da idéia, mas de explicar as formações ideológicas a partir da práxis material (...) Tal concepção mostra que a história não acaba se resolvendo na “consciência de si”, como “espírito do espírito”, mas que, em cada uma das suas fases, encontra-se um resultado material, uma reunião de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite à geração seguinte (...) (MARX, 2004a, p. 65)

Concordando com Marx, Kosik, ao discutir as possibilidades de apropriação da essência do objeto, ou seja, da lógica dialética inerente a ele, nos coloca que o homem, para conhecer aprofundadamente algum objeto, necessita submetê-lo à própria experiência,

à própria práxis. Coloca-nos que “o conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da *práxis* humana” (KOSIK, 1976, p. 22,).

Temos, então, a consciência de mundo como consequência/consciência direta de uma determinada práxis de mundo, de uma determinada forma de apropriação do mundo, de uma determinada relação de trabalho e de apropriação dos produtos desse trabalho num determinado momento histórico. O trabalho, como instituição capaz de transformar a natureza e dar significado humano às coisas, juntamente com sua estrutura social vigente e determinante, são fatores fundantes na constituição de consciência social. Logo, numa sociedade na qual o trabalhador é apartado do resultado do seu trabalho, componente vital na sua relação de pertencimento com o mundo (MARX, 2004b), a construção de uma consciência social crítica, capaz de compreender a lógica dialética que estrutura sua vivência, torna-se mais longínqua e árdua em sua conquista.

Não podemos, portanto, pensar uma educação transgressora, uma “Educação como prática da liberdade”, como nos coloca o Paulo Freire, sem pensar formas concretas de reestruturação dos modelos e processos de produção da existência hegemônicos. Educar e ser educado na perspectiva aqui defendida significa, antes de tudo, estar disposto a pensar e exercitar, em meio às contradições postas, outras formas de produção e socialização da existência. Significa enfrentar o processo de alienação atribuído pelo modo de produção capitalista.

O modo de reprodução da existência capitalista, no ímpeto de fazer com que a riqueza adquirida pelo trabalhador seja inversamente proporcional à riqueza por ele produzida, a partir de um processo de desapropriação do produtor e transformação do seu trabalho em mercadoria, é responsável por uma dinâmica social na qual o produtor e seu produto passam a ter uma relação de estranhamento. O produtor, essencialmente presente e objetivado no seu produto, passa a ter um sentimento de estranhamento com relação ao que foi produzido, por não deter o processo de concepção, produção e destino do seu trabalho. Esse estranhamento, responsável pelo surgimento da mercadoria, vital para a sobrevivência da estrutura, e também responsável por uma práxis do trabalhador fragmentada e subserviente, é conhecido como Alienação (MARX, 2004b). E é sobre ela que nossa proposta educacional de trabalho pretende trabalhar no sentido de destruição, dialeticamente articulada à proposta de construção de outras bases estruturais de produção.

Dessa forma, a pedagogia freireana propõe/pressupõe um procedimento de desalienação, a partir da tomada de consciência da estrutura alienante e construção crítica,

coletiva e paulatina de uma relação “Homem – Trabalho – Produto do Trabalho” não alienada e autônoma. Para tanto, Freire trabalha com um conceito que é basilar na sua obra: o conceito de Conscientização.

A conscientização (consciência – ação) constitui-se num processo de maturação humana no qual é indissociável a teoria da prática, a consciência e o mundo onde ela é forjada. A consciência de mundo e o fazer no mundo são dois âmbitos da existência humana dependentes. A conscientização nos coloca a situação de condicionados historicamente, o que se diferencia de “determinação histórica”. Somos, ao mesmo tempo, construto e construtor da História, e é nesse espaço dialético que a conscientização nos coloca a possibilidade de libertação, a possibilidade de construção, a partir das nossas limitações e potencialidades históricas, de outro delineamento histórico (FREIRE, 1980; GADOTTI, GUIMARÃES e FREIRE, 2000).

5. Sobre o Método Paulo Freire

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1980, p.26).

Chamamos Método Paulo Freire o processo político-metodológico forjado por Freire com o objetivo de construção de consciência crítica voltada para a reconstrução autêntica das vidas dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Tal processo, como foi anteriormente discutido, pelo qual se empenhou Freire através das diretrizes do seu método, é por nós conhecido como conscientização.

O termo “método” costuma ser interpretado de forma bastante equivocada e superficial, como algo rígido e estanque, sendo que inflexibilidade não afina com a concepção político-metodológica em favor da qual Freire militou e construiu sua práxis, o materialismo dialético. A terminologia “Método” é aqui utilizada como um corpo de princípios metodológicos que, coerentemente com a concepção materialista histórica da existência, implica contextualização e o repensar constante da práxis que alicerça. Ainda que Freire, no livro “A Educação na Cidade” (FREIRE, 2006, p.59), tenha citado que não gosta dessa designação, acreditamos ser a melhor denominação, se for interpretada de forma conveniente. Quanto a isso, Antonio Faundez define o método da seguinte forma:

O método (...) é um conjunto de princípios que tem de ser permanentemente recriados, na medida em que a realidade outra e sempre diferente exige que esses princípios sejam lidos de maneira diversa. E enriquecidos de maneira diversa. É por essa razão, que, no fundo, seu método é uma espécie de provocação aos intelectuais e à realidade para que eles o recriem, a fim de traduzir os princípios metodológicos segundo as exigências e responder, assim, a diferentes realidades concretas. (FAUNDEZ; FREIRE, 1985, p.41)

Freire responde a sua interpretação de maneira positiva:

Estou completamente de acordo com isso. Não é por outra razão que sempre digo que a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, algumas das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental é não seguir-me. É exatamente o que tu dizes. (FAUNDEZ, FREIRE, 1985, p.41)

Dessa forma, seu método se constitui basicamente em 5 (cinco) etapas: 1ª fase: familiarização com o contexto dos educandos; 2ª fase: seleção de palavras referentes ao contexto dos educandos, capazes de melhor subsidiar a temática que será trabalhada; 3ª fase: construção de situações problemas, voltadas para a mobilização de discussões acerca da temática a ser trabalhada, extraída do contexto dos educandos; 4ª fase: construção de fichas, que servirão de planejamento para os educadores; 5ª fase: construção de fichas para exposição das famílias fonéticas que serão estudadas no processo de alfabetização (FREIRE, 1980).

Freire construiu sua sistematização para o desenvolvimento de uma alfabetização política voltada para a conscientização. Vale ressaltar que seu “Método” foi pensando para o processo de alfabetização, porém, como pressupõe sua concepção político-metodológica, o materialismo dialético, possui um alcance maior. Ao contrário da rigidez proposta num processo de educação bancária, na qual a organização dos conteúdos serve como modelo estático, pautado numa lógica fragmentada e linear, a perspectiva educativa humanitária de construção autônoma do mundo de Paulo Freire alicerça uma proposta de questionamento e reflexão das vidas dos sujeitos, num processo que só se pode desenvolver revolucionariamente (FREIRE, 1987). Dessa forma, percebe-se claramente no Método um potencial que extrapola as necessidades de alfabetização e alcança, sem modéstia, todos os

possíveis níveis educacionais, formais ou não, dependendo somente do desejo político dos responsáveis pela elaboração e desenvolvimento dos processos.

O Método Paulo Freire corresponde, dessa forma, a uma sistematização lógica e coerente de um processo de construção humana, cuja finalidade e conquista é o desenvolvimento do ser humano como sujeito autônomo, responsável e conseqüente das suas atitudes a partir do exercício da conscientização. Vamos perceber melhor essa afirmativa na discussão das etapas do Método.

A primeira etapa, anteriormente citada, diz respeito à familiarização com o contexto dos educandos, ou, nas palavras de Freire, “a descoberta do universo vocabular” (FREIRE, 1980, p. 42). É algo marcante em Freire, a importância dada para o planejamento da aprendizagem, assim como também para a relação intrínseca entre pesquisa e ensino. Temos em seu método não um receituário de como executar aulas eficientes, mas um procedimento que destaca a necessidade de pensarmos e planejarmos o ensino-aprendizagem de forma criteriosa com base em princípios, teoricamente muito bem fundamentados, que devem ser considerados. Seu método não é um planejamento *a priori* que deve ser cegamente seguido. A partir dele, o professor, juntamente com colaboradores e aprendizes, assume a tarefa ativa e não subserviente de pensar e planejar o curso com base nas especificidades da comunidade correspondente. O planejamento é um dos princípios fundamentais do método e requer um posicionamento construtivo dos envolvidos. Outro fator determinante no método é a presença da pesquisa. A pesquisa, compreendida numa relação dialética necessária com o ensino, é qualidade imprescindível num ensino-aprendizagem que objetive construção de consciência político-crítica, tendo em vista que um ensino pré-determinado, com conteúdos rígidos e tidos como absolutos, não é capaz de promover um repensar do cotidiano, uma compreensão da relação entre o que existe de específico no cotidiano e a estrutura sócio-econômica maior. Não sendo possível promover a compreensão dialética e necessária entre as partes e o todo, entre o específico e o inespecífico, um trabalho criticamente progressivo se torna inviável pelo não alcance da Zona de Desenvolvimento Proximal de Aprendizagem (ZPA) de forma consciente e planejada. Sobre a ZPA falaremos mais adiante.

Na primeira etapa do método, temos um momento do curso que, ao contrário do habitual, não desconsidera o cotidiano e as especificidades dos envolvidos. Ao contrário disso, necessita se apoderar de tais especificidades para garantir um processo de conscientização, tendo em vista que um dos pressupostos desta implica no sujeito saber-se

histórico, reconhecer-se enquanto parte construtora do seu momento histórico. Para tanto, a compreensão crítica do seu cotidiano, perceber a relação estrutural que vincula suas práticas diárias ao modo de produção da existência que organiza a vida social, é condição *sine qua non* para quem objetiva repensar efetiva e revolucionariamente seu contexto. Essa etapa é responsável pela pesquisa desse cotidiano e seus temas fundamentais, alicerce para uma construção e desenvolvimento do curso de aprendizagem de maneira a trabalhar a transitividade da consciência e fomentar o exercício da consciência crítica de mundo. A “descoberta do universo vocabular” se refere à pesquisa que possibilitará uma posterior consistência na escolha dos temas e das palavras que irão nortear o processo de alfabetização.

Fazendo uma leitura não concentrada somente na alfabetização, percebemos essa primeira etapa como um momento que busca compreender a concretude das experiências dos sujeitos estudantes, objetivando a construção de um ensino-aprendizagem significativo, com discussões e temáticas pertinentes na tarefa de repensar suas vidas de forma individual e coletiva.

Outro fator que legitima esse processo de pesquisa e contato inicial com o cotidiano da comunidade na qual ocorrerá o trabalho educativo é que a aprendizagem não decorre do acúmulo de conteúdos pré-formatados, como consequência puramente de estímulos, sem relação de pertencimento do sujeito com relação ao objeto, como defende a concepção comportamentalista na psicologia. A aprendizagem, assim como o desenvolvimento cognitivo do sujeito, compreendida a partir do materialismo histórico-dialético, é decorrência de uma relação de apropriação do sujeito com relação ao objeto, ou seja, não existe como construir um conhecimento sobre algo sem ser através de uma ação. O conhecimento se dá mediante uma atividade. O objeto só pode ser compreendido mediante a análise da atividade através da qual ele é apreendido. O conhecimento perpassa a práxis humana e somente através desta o homem pode conhecer algo¹. Dessa forma, um processo de tentativa de conhecimento que trabalhe fora do contexto dos sujeitos históricos envolvidos, não desencadearia aprendizagem significativa, aprendizagem capaz de possibilitar ao estudante uma vinculação do apreendido com sua vivência prática. Ainda sobre isso, Vygotsky nos coloca o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Aprendizagem. A ZPA corresponde ao espaço existente entre o nível de desenvolvimento

¹ Essa discussão encontra-se em Kosik, 1976, no capítulo “Reprodução espiritual e racional da realidade”.

real e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, entre aquilo já presente nos esquemas cognitivos do sujeito, o que ele já se apropriou no mundo, e o que existe no mundo de “alheio” ao indivíduo (VYGOTSKY, 1998). A ZPA é o espaço das possibilidades, o lugar decorrente e do qual decorre a aprendizagem, estando necessariamente determinada pelos conhecimentos prévios dos sujeitos. Sendo assim, a aprendizagem decorre essencialmente do contexto, da “bagagem” de conhecimentos prévios dos aprendizes. Sendo tal contexto permeado pelas especificidades e generalidades do cotidiano, somente um trabalho de pesquisa propriamente dito é capaz de subsidiar uma aprendizagem eficiente no que concerne pertencimento.

A segunda etapa do método, ou “seleção de palavras dentro do universo vocabular” (FREIRE, 1980, p. 43), corresponde à seleção de palavras, chamadas “palavras geradoras”, referentes ao contexto dos educandos, capazes de melhor subsidiar a temática que será trabalhada. Após o embasamento propiciado pela “pesquisa do universo vocabular”, trata-se agora de analisar quais palavras, ou temáticas, melhor caberiam no exercício da aprendizagem, tendo em vista a ZPA e suas características. Segundo Freire, que se coloca em conformidade com o professor Jarbas Maciel:

A melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a porcentagem mais alta de critérios sintáticos (possibilidade ou riqueza fonética, grau de dificuldade fonética complexa, possibilidade de manipulação de conjuntos de signos, de sílabas etc.), semânticos (maior ou menor intensidade de relação entre a palavra e o ser que designa), poder de conscientização que a palavra tem potencialmente, ou conjunto de reações sócio-culturais que a palavra gera na pessoa ou no grupo que a utiliza. (FREIRE, 1980, p. 43)

Desse modo, apropriando-se da citação acima sem nos limitarmos aos aspectos de alfabetização, nesse momento do processo, através de um recorte da pesquisa da comunidade, escolhem-se as temáticas potencialmente mais pertinentes para um trabalhar da ZPA, ou melhor, temáticas mais significativas e pertinentes dentro do contexto em questão, as temáticas geradoras.

Temos na terceira etapa a construção de situações problemas, voltadas para a mobilização de discussões acerca da temática a ser trabalhada, extraída do contexto dos educandos. Tais situações, chamadas por Freire de situações existenciais, voltam-se para a codificação visual do tema que irá orientar o processo de aprendizagem. É necessário apresentar ilustrativamente aos estudantes a situação do seu cotidiano que será analisada e

questionada. Uma situação comum ao cotidiano da comunidade é apresentada graficamente como forma de compor/representar um objeto do conhecimento a ser estudado: a própria realidade vivenciada. Kosik nos traz algo aqui muito valioso:

A dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*. Por êste motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, mas especificamente e sobretudo duas qualidades da *práxis* humana. A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. (KOSIK, 1976, p. 9)

A pedagogia freireana está comprometida exatamente com a construção dessa capacidade de compreender “a coisa em si”, ou seja, a relação dialética existente entre o fenômeno e a essência, entre aquilo que se mostra imediatamente e todo um complexo de relações que constroem a essência dialética do objeto e se conquista a compreensão mediata, assim como ultrapassar uma práxis “fetichizada”, pertencente ao mundo da pseudoconcreticidade, baseada na leitura da realidade centrada na superficialidade dos fenômenos tidos de forma fragmentada e petrificada. Pretende, portanto, alcançar uma práxis revolucionária, possível somente através de um “estar no mundo” crítico-reflexivo, um estar no mundo exercitando a percepção dialética das coisas do próprio mundo.

Para construirmos tal práxis revolucionária, situada numa compreensão dialética da realidade, Kosik nos alerta:

Para nos aproximarmos da coisa e da sua estrutura e encontrar uma via de acesso para ela, temos que nos distanciar delas. É sabido como é cansativo elaborar cientificamente os acontecimentos contemporâneos, enquanto a análise dos acontecimentos passados é relativamente mais fácil porque a própria realidade já se incumbiu de fazer uma certa eliminação e “crítica”. (KOSIK, 1976, p. 22)

O distanciamento não implica na negação da subjetividade dos sujeitos, nem tampouco na desconsideração das práticas cotidianas. Implica num esforço em perceber o

objeto de ângulos diferenciados como forma de não se limitar a uma leitura unilateral e “fetichizada”. Quanto a isso, a terceira etapa do método pretende, pelo meio da codificação de situações existenciais concretas do cotidiano dos sujeitos aprendizes, construir uma situação que provoque observação e leitura dos sujeitos com relação às suas próprias realidades por ângulos diferenciados, favorecendo assim a criticidade a partir de um distanciamento necessário. Toda essa construção visa subsidiar um processo de discussão dentro do círculo de cultura² no intento de decodificar a situação existencial e promover construção de consciência crítica, como forma de burlar a pseudoconcreticidade e a prática utilitarista cotidiana. Nas palavras de Freire:

Estas codificações, sublinhemos uma vez mais, são objetos de conhecimento que, nos Círculos de Cultura – contextos teóricos – se dão ao desvelamento dos sujeitos cognoscentes – educador-educando, educando-educador. (FREIRE, 2002, p. 67)

Novamente ressaltando a importância do planejamento no fazer pedagógico, de pensarmos o processo como forma de prezar pelo alcance dos objetivos norteadores, a quarta etapa do método pressupõe construção de fichas, que servirão de planejamento para os educadores. A quinta etapa, na qual acontece a “elaboração de fichas nas quais aparecem as famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras” (FREIRE, 1980, p.44), é responsável pelo arremate de um processo que vai desde a pesquisa na comunidade até o exercício em sala de aula. Na quinta etapa, planejamos a finalização de um ciclo de construção contextualizada e dialética do conhecimento, centrando-se na construção de material para trabalhar a especificidade da temática/conteúdo proposto para aprendizagem. Considerando não somente a alfabetização, processo para o qual o Método está voltado, a quinta etapa corresponde ao momento em que, após a contextualização da temática proposta, a partir da compreensão e discussão acerca da pertinência da temática no contexto dos educandos, sistematizaremos e analisaremos as características específicas presentes na temática em questão.

O desenvolver do método, discutido aqui a partir das suas cinco etapas, não se limita ao processo de planejamento inicial do processo de aprendizagem. Seus pressupostos perpassam todo o desenvolvimento do trabalho, através de um movimento

² Círculo de cultura é um conceito cunhado por Freire para designar a relação de construção coletiva e problematizadora do conhecimento entre professor(a) e educandos(as). (FREIRE, 2006).

recíproco entre avaliação e (re)planejamento, permeado por um fazer docente investigativo e atento para as demandas, os conflitos e implicações das relações travadas educacionalmente.

Ressaltamos que o Método Paulo Freire objetiva promover um ensino-aprendizagem que contribua no desenvolvimento de uma consciência crítica capaz do sujeito compreender-se histórico, construto e construtor do seu contexto, pensando e articulando coletivamente formas de ressignificação da realidade a partir da conscientização: a articulação de teoria e prática de forma crítica e a serviço da autonomia dos sujeitos.

A partir da compreensão e sistematização de pressupostos da pedagogia freireana, resta relacioná-los com o que seria um Ensino de História coerente com a abordagem político-metodológica presente em Freire. Seguiremos com a definição de um Ensino de História capaz de abarcar a relação intrínseca entre pesquisa e ensino, consciência e ação.

ENSINO DE HISTÓRIA MATERIALISTA-DIALÉTICO E FREIREANO

(...) O Historiador – com toda a necessária perspectiva – consegue fixar e compreender que os inícios de um novo mundo, sempre ásperos e pedregosos, são superiores à decadência de um mundo em agonia e aos cantos de cisne que ele produz (GRAMSCI, 1978, p.30).

1. Uma interpretação da História em perspectiva materialista-dialética

É necessário ressaltar que a importância do trabalho com o ensino na perspectiva freireana não é privilégio tão somente da História. As demais áreas do conhecimento, como Geografia, Matemática, Biologia, dentre outras, devem ter suas abordagens e métodos de ensino analisados, tendo como um dos principais critérios de análise o direcionamento político implícito na pedagogia adotada, com a finalidade de perceber a coerência ou não das metodologias utilizadas com a concepção política desejada, assim como, e principalmente, desenvolverem estudos praxiológicos capazes de avançar político-metodologicamente.

Mesmo compreendendo que a concretude da existência se incumbe de lastrear todas as áreas do conhecimento e contém todas simultaneamente, cada uma contém suas especificidades que as tornam singulares e complementares dentro de um todo complexo e dinâmico. Dessa forma, antes mesmo da discussão metodológica acerca do Ensino de História, existem especificidades da História que merecem ser aqui ressaltadas.

De início, ao falar em História, assim como qualquer outra área, convém esclarecer as bases epistemológicas e políticas que sustentam a discussão. Como já presente no primeiro capítulo deste trabalho, nosso posicionamento político-epistemológico é o materialismo-dialético, por compreender que a relação dialética entre sujeito e objeto, marcada pela unidade, também dialética, entre subjetividade e objetividade, possibilita aos sujeitos, caso exista um entendimento desta dinâmica da existência, um enfrentamento da realidade de forma não passiva e autônoma. O materialismo histórico acolhe epistemologicamente os anseios sociais por mudança e transformação histórica, tendo em vista que compreende a dinâmica histórica que faz com que o passado só tenha sentido percebido a partir das questões do presente.

Algumas características pertinentes à História na perspectiva aqui presente merecem ser analisadas como forma de compreender suas especificidades, ao mesmo

tempo em que buscamos detectar especificidades do atual momento histórico e dos compromissos deste com relação ao processo histórico da humanidade.

Marx destaca fatores da existência humana que devem ser considerados, independentemente do momento ou processo histórico analisado, como apresentadas abaixo (MARX, 2004a):

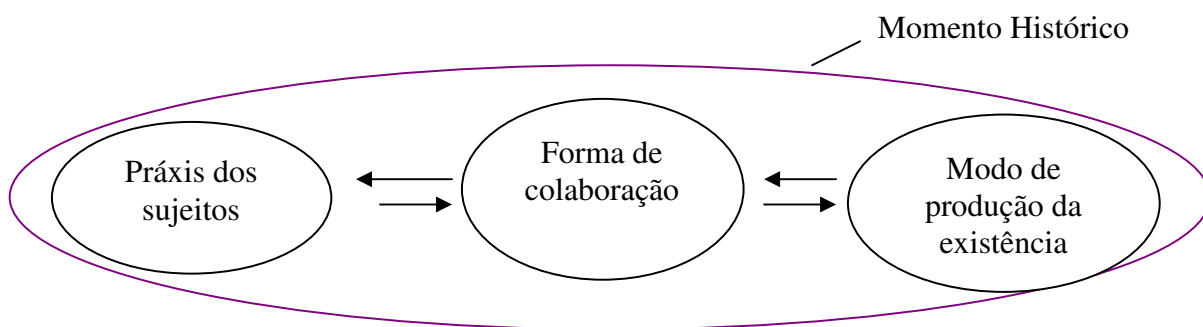
- Os homens, para se constituírem em sujeitos históricos, precisam estar em condição de viver, o que compreende comer, beber, morar, dentre outros;
- Tais necessidades, de satisfazer as condições básicas de sobrevivência, desencadeiam a produção de vida material, ou produção dos meios para satisfação das necessidades, através do trabalho;
- Satisfeitas estas primeiras necessidades, os homens criam outras necessidades, em meio ao processo de produção conjunta da vida material;
- Como forma de renovar suas vidas, os homens se reproduzem, criando ainda outros homens;
- A produção da vida se expressa de duas formas complementares: como uma relação natural e como uma relação social, tendo em vista que os homens se constroem em cooperação;
- Dessa forma, estando os homens num processo de satisfação de suas necessidades, que são naturais e também culturais, organizam-se de forma a constituir um modo de produção, caracterizado por um determinado momento histórico produtivo e uma forma de cooperação;
- O que torna o homem um animal diferente dos outros é a sua consciência, “exclusivamente porque nele a consciência toma o lugar do instinto, o instinto é consciente” (MARX, 2004a, p. 57)

Tais características da relação do homem com o mundo possibilitam compreender a dinâmica que condiciona as experiências humanas e a História. Existe aí uma relação dialética entre a produção da vida material e a consciência dos sujeitos; a existência humana se constitui na interdependência entre esses dois âmbitos, ou seja, na práxis. Chegamos à constatação que a práxis humana é forjada na unidade entre a produção da vida material e a consciência, no movimento de resposta às necessidades vitais e historicamente construídas.

Outra característica que marca as experiências humanas é o fato dos homens se construírem em cooperação (MARX, 2004a; VYGOTSKY, 1998). O corpo dialético e

dinâmico das práxis humanas compõe formas de cooperação, que estruturam um modo de produção praxiológico da existência. Existe, portanto, uma relação indissociável entre a práxis dos sujeitos e o modo de produção da existência. Buscaremos apresentar esse raciocínio graficamente:

Figura 01 – Fatores que compõem um Momento Histórico



Os fatores acima caracterizam um momento histórico, marcado por suas contradições dialeticamente relacionadas e pela dinâmica de superação dessas contradições. É importante fazer duas considerações. A primeira se refere à dinâmica desse processo: as formas de cooperação são marcadas pelo confronto de interesses dos sujeitos imersos na práxis, o que se configura na luta de classes, na relação de confronto entre grupos sociais com interesses divergentes. Outra consideração a ser feita diz respeito à forma de cooperação exposta no gráfico: todo momento histórico é marcado por uma forma de cooperação hegemônica, condizente com o modo de produção correspondente. Contudo, diante da pluralidade de relações humanas e da dialética existente entre os momentos históricos, tal forma de cooperação hegemônica convive com remanescentes de cooperações passadas, assim como com novas formas de cooperação, forjadas no seio da forma hegemônica e que anunciam o desabrochar de um próximo momento histórico. Na diversidade das práxis humanas se encontram as possibilidades de formas de cooperação e transformação histórica.

Dessa forma, entende-se por História a dinâmica de desenvolvimento dos grupos sociais em resposta às variadas e contraditórias necessidades presentes na sociedade, no decorrer dos tempos.

Importante destacar que não somente um momento histórico é decorrente das contradições dialéticas que marcam sua estrutura, mas a dinâmica histórica que

compreende os processos de diálogo entre um momento histórico e outro é também marcada pela dialética, pelas relações dialógicas entre mudança e continuidade.

Em analogia ao processo de desenvolvimento do psiquismo humano (VYGOTSKY, 1998), podemos considerar Zonas de Desenvolvimento Proximal que possibilitam a passagem de um momento a outro. Essas Zonas são forjadas no processo dialético interno de cada momento histórico, na dialética entre o hegemônico e o contra-hegemônico, na luta de classes. Tal contradição hegemonia/ contra-hegemonia gera a Zona Proximal de Aprendizagem (ZPA) que possibilita a superação das contradições do Momento Histórico “A” e delineamento das contradições do Momento Histórico “B”. Vamos aqui nomeá-la como **Zona Proximal de superação de contradições**. A existência dessa Zona consiste na compreensão dialética de que no seio de cada momento histórico estão as ferramentas de sua própria destruição, a partir do desgaste de suas contradições.

Importante esclarecer que as contradições dialéticas que caracterizam os momentos históricos estão presentes nas práticas dos sujeitos. Os sujeitos históricos incorporam as contradições a partir do direcionamento de suas vivências. Concordando, Freire nos afirma que:

Uma época se realiza na mesma proporção em que seus temas são captados e suas tarefas realizadas. Uma época está superada quando seus temas e suas tarefas já não correspondem às novas necessidades que vão surgindo. Realmente, o que caracteriza a passagem de uma época a outra é o fato de que aparecem novos valores que se opõem aos de ontem. (...) Insistamos em que o homem, para fazer a História, tem que haver captado os temas. Do contrário, a História o arrasta, em lugar de ele fazê-la. (FREIRE, 1980, p. 39)

Dessa forma, destaca-se a importância da compreensão das contradições vigentes num processo de conscientização. A conscientização, como já discutido, implica numa articulação crítica entre a consciência e a produção da vida material. Para tanto, é necessário que o sujeito do processo tenha clareza das contradições nas quais está inserido e do lugar que ocupa nessas contradições. Portanto, tanto as relações dialéticas inerentes ao seu momento histórico quanto as relações de interdependência dialética entre o seu momento histórico e os demais são compreensões imprescindíveis para o desenvolvimento da autonomia e construção consciente de posturas e decisões.

As discussões sobre História até aqui desenvolvidas nos mostram uma dinâmica que coloca numa relação de dependência dialética a práxis dos sujeitos e o modo de

produção da existência, tendo em vista que este decorre das formas de cooperação forjadas pela práxis. Concluímos, então, que a mudança do modo de produção e o conseqüente florescer de outro momento histórico depende da práxis dos sujeitos. A qualidade da práxis, o grau de relação entre a consciência e a produção da vida prática desses sujeitos, irá determinar o modo de produção da existência compartilhado, assim como as possibilidades de superação das contradições históricas presentes.

A História, segundo Marx sinalizou em um dos seus manuscritos, é a única ciência possível, ao escrever que “só reconhece uma ciência – a ciência da história que incide na natureza assim como na sociedade” (SERPA). Ao buscarmos compreender essa afirmativa, observamos que a história possui a peculiaridade da dinâmica da realidade, da renovação e da transformação. Essa assertiva denota muito mais a compreensão de que toda ciência só se encontra madura e lúcida a partir da legitimação da historicidade presente nela, do que alguma tentativa de desqualificar as conquistas de qualquer outra área do conhecimento. Nas palavras de Filipe Serpa,

ao assumirmos a afirmativa de Marx como premissa, estamos adotando como princípio o absolutismo das transformação da realidade, isso é, o *devoir* é a única referência absoluta. Por essa razão, qualquer que seja o conhecimento produzido, terá por base a ciência da história (SERPA)

É notória a importância, na perspectiva materialista-dialética, da compreensão da História para a constituição de uma consciência transitiva crítica. Como exposto no primeiro capítulo, a consciência varia de transitividade a depender do grau de flexibilidade dialética que possui. Uma consciência transitiva crítica é marcada pela profundidade das argumentações e pela possibilidade de perceber as relações dialéticas que determinam as relações entre as histórias de vida individuais e os contextos históricos marcados pela dinâmica das histórias coletivas. Sendo a História a ciência que transita pela dinâmica espaço-tempo e é capaz de estudar e compreender a dialética que perpassa o trânsito de um momento histórico a outro, assim como as relações de contradições presentes em cada um deles, tal possibilidade de profundidade de reflexão crítica atribuída à consciência humana somente é possível a partir da apropriação da lógica histórica e do aprofundamento das questões pertinentes a ela (a História).

Nosso momento histórico, marcado pelo modo de produção capitalista da existência, é caracterizado pela dicotomia entre o trabalho intelectual e o manual, o que se

associa a uma também dissociação entre a consciência e a produção material da existência (MARX, 2004b). Tais dicotomias, geradas pela divisão social do trabalho capitalista, como forma de cooperação hegemônica, estruturam um processo de alienação marcado pela minimização da capacidade dos sujeitos compreenderem a produção da própria existência, já que nas relações de trabalho vivenciadas separam a consciência da produção material, sendo elas desenvolvidas por sujeitos diferentes.

Para que possamos questionar efetivamente o momento histórico presente e o seu modo de produção correspondente, é clara a necessidade de diminuirmos a fronteira entre a consciência e produção material da vida. Para isso, criar situações que favoreçam aos sujeitos a possibilidade, que lhes foi socialmente retirada, de compreender a dinâmica e contradições próprias do seu momento histórico, é compromisso basilar de qualquer processo educacional voltado para a conscientização.

A História, compreendida como produto das relações humanas na dinâmica da produção da vida material e da busca pela realização de anseios e projetos dos seus grupos sociais, passa a ser um pressuposto da conscientização, já que esta implica na apropriação da realidade de forma crítica e experimentada através da ação.

Freire nos sugere a conscientização como compromisso e consciência históricos, sendo que dela depende mudanças na práxis dos sujeitos e conseqüentemente nas formas de cooperação e no modo de produção da existência. Num modo de produção que se mantém da alienação, da distância entre a consciência e a produção da vida material dos sujeitos, a efetiva possibilidade de sua superação encontra-se na aproximação entre a consciência e a produção da vida, ou seja, na conscientização, que consiste numa práxis revolucionária (FREIRE, 1980).

Outro fator considerável se refere ao caráter utópico da conscientização, que coloca a utopia também como um compromisso histórico. Quanto a isso, é necessário ter clareza da utopia como algo realizável, pois é conseqüência de uma leitura de mundo capaz de compreender as possibilidades históricas presentes. Freire, lucidamente, esclarece:

A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em “fator utópico”. Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. (FREIRE, 1980, p.27).

É clara a relação entre uma compreensão da História construída a partir da práxis dos sujeitos e a conscientização como um processo político de transformação das formas de cooperação. A conscientização e a concepção materialista dialética da História são dependentes estruturais de um processo de transformação sociometabólica. Podemos mesmo dizer que não existe conscientização sem consciência histórica.

Importante ressaltar o caráter coletivo da consciência histórica, tendo em vista que os indivíduos constroem/modificam a cultura em constante interação uns com os outros. Solitariamente, nenhum sujeito é capaz de superar um estado sociometabólico, já que sua práxis relaciona-se diretamente com a forma de cooperação socialmente legitimada, ou seja, a práxis de um sujeito está vinculada à forma de cooperação na qual está inserido, e esta é coletiva. Freire, quanto a isso, posiciona-se claramente: “Não acredito na autolibertação. A libertação é um ato social” (FREIRE, 1986, p. 134).

Tendo em vista o caráter social da emancipação/transformação, assim como da consciência histórica, destaca-se aqui a importância da socialização da consciência histórica crítica, como um pressuposto para a conscientização. Ao concluir que transformar a práxis é a maneira viável de, processualmente, desestruturar um modo de produção da existência e criar as bases de outro, assim como que essa transformação da práxis demanda uma consciência histórica, precisamos compreender formas efetivas de construção de consciência histórica crítica capaz de alicerçar uma práxis transgressora³. Quais as premissas de uma pedagogia da História capaz de forjar um processo educacional crítico e contextualizado? Em parte, essa questão encontra resposta nas premissas da pedagogia freireana. Porém, especificidades do ensino da História e de metodologias que afinem com a pedagogia de Freire precisam ser por nós discutidas e construídas. Para isso, cabe compreender questões acerca do caráter político do processo de aprendizagem.

A compreensão da História da forma aqui discutida, capaz de propiciar consciência crítica e práxis autônoma, se torna necessária principalmente nos tempos presentes, tempos de acirramento das contradições, de choques de valores e interesses, tempos dramáticos em que se fazem urgentes posicionamentos historicamente conscientes (MÉSZÁROS, 2003; FREIRE, 2006).

³ O conceito de práxis transgressora aqui se relaciona à práxis que, pautada numa consciência crítica da realidade, forja formas de cooperação capazes de sustentar uma posterior superação das contradições históricas dadas.

2. Historiografia materialista-dialética: uma construção sócio-interativa

A concepção da História aqui discutida, articulada à necessidade de consciência histórica coletiva num processo de transformação histórica, nos remete ao papel político do profissional de História: o Historiador. O historiador, como um sujeito que trabalha diretamente com as interpretações históricas, precisa ter clareza do papel sócio-político que lhe cabe.

Gramsci, um autor que soube articular a estrutura e a superestrutura, como âmbitos dialeticamente indissociáveis da realidade, se refere ao Intelectual como um sujeito com uma função social específica. Assim como Freire postula que os sujeitos são todos cultos, porque são seres humanos e como tais pertencem e transformam uma determinada cultura, Gramsci defende que todo homem é intelectual, já que pensar é uma atividade humana. “Na realidade, (...) é impossível pensar em um homem que não seja também filósofo, que não pense, já que pensar é próprio do homem como tal” (GRAMSCI, 1978, p. 35). Porém, “nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 1991, p. 35). Dessa forma, considerando os intelectuais como um grupo que contém uma função social específica, mas que não monopoliza o exercício do pensar, estando este inerente ao ser humano, precisamos compreender em que consiste sua função social, assim como a relação desse grupo com os demais sujeitos sociais.

Concordando com Gramsci, a compreensão de que todos os seres humanos podem ser considerados intelectuais consiste em que é impossível a separação entre o *homo faber* e o *homo sapiens*. A existência de todos os seres humanos está pautada na relação dialética entre o fazer e o pensar, na práxis, ainda que na diversidade das atividades socialmente realizáveis nesses dois âmbitos da existência humana – ação e reflexão – não se relacionem na mesma proporção em todos os sujeitos. O Intelectual é o sujeito que, na proporção ação-reflexão, possui uma atividade acentuadamente reflexiva.

Compreendendo o determinante do modo de produção da existência como sendo a práxis dos sujeitos, assim como a diversidade destas práxis justifica a existência dialética de grupos sociais distintos, é notório que para cada grupo social, ou ainda classe social, existe uma determinada práxis que o legitima. Da mesma forma, cabe a compreensão da existência de grupos intelectuais correspondentes aos grupos/classes mais importantes na nossa sociedade. Os grupos intelectuais exercitam a consolidação da consciência de mundo que legitima/favorece uma práxis a favor da classe que pertencem. Para esse sujeito

intelectual engajado na consciência a favor do seu grupo, chamamos de Intelectual Orgânico (GRAMSCI, 1991). Para nós, é necessário compreender o intelectual orgânico da classe popular e a práxis coerente deste, em meio aos desafios atuais.

O novo intelectual, como nos coloca Gramsci (GRAMSCI, 1991), ou ainda, o intelectual orgânico da classe popular coerente com as necessidades de fortalecimento de sua classe, não pode valer-se de posturas incongruentes com as reais necessidades históricas da classe. Dessa forma, Gramsci nos coloca:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloqüência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro (GRAMSCI, 1991, p. 08)

A coerência deste intelectual se encontra na consciência transitiva crítica pressuposta na práxis contextualizada e transformadora. Um Historiador da classe popular, como intelectual orgânico, e coeso nos pressupostos do materialismo histórico que consolida a teoria de Gramsci, precisa ter na práxis o reflexo da sua sustentação teórica. Para tanto, o reconhecimento da intelectualidade pressuposta na práxis dos sujeitos precisa ser considerada, assim como desenvolvida. O historiador orgânico precisa contribuir para a destruição do processo de alienação presente na sociedade e construção de uma práxis na qual os sujeitos não tenham a consciência apartada da produção da vida material. Gramsci adverte:

O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo. (GRAMSCI, 1991, p.08)

Sendo o trabalho do Intelectual orgânico da classe popular um exercício de apreensão da realidade na sua essência dialética, de aprofundamento da consciência de classe e de organização popular voltada para a construção de relações não alienadas entre consciência e produção da vida material, o Historiador orgânico não pode manter uma relação individualista com a construção do conhecimento e a consciência resultante deste.

O Intelectual historiador passa a ser aquele que vai organizar e registrar a História, que é coletiva. Dessa forma, o diálogo com a comunidade é essencial para a concretização de duas questões: a legitimidade social do trabalho realizado e a socialização da construção do conhecimento e da consciência acerca dele.

O alcance de uma sociedade criticamente ativa será consequência da socialização de uma luta de classe consciente, para a qual é necessária a também socialização, na Historiografia, do “fazer História”, e isso para os dois sentidos que o “fazer História” pode suscitar: fazer História no sentido do fazer cotidiano politicamente consciente e; fazer História no sentido historiográfico de interpretar e registrar experiências e fontes históricas. Temos, nessas duas compreensões do “fazer História”, a relação dialética necessária para efetivação de uma práxis revolucionária.

A dicotomia entre a teoria e a prática histórica no que concerne ao questionamento sobre o capitalismo já provou não funcionar. Temos, quanto a isso, a experiência da União Soviética, com a política “stalinista”. O regime ditatorial do partido único e a crença idealista na existência de um grupo de intelectuais “críticos” que sabiam o que era melhor para o povo e como deveria ser feito, negligenciando a importância de uma consciência de classe socializada e construída coletivamente, mostrou-se ineficaz no enfrentamento à estrutura reprodutiva capitalista (MÉSZÁROS, 2002), justamente por não compreender que os sujeitos constroem a história coletivamente a partir da práxis, e não da idealização de uma sociedade perfeita por parte de um grupo de sujeitos. Precisamos, ao invés de negar o materialismo dialético, como fazem os pós-modernistas (CHAUÍ, 1992), abandonar a sua interpretação rígida, não dialética e que, em última instância, é de grande serventia ao capitalismo.

Uma historiografia popularmente orgânica e capaz de contribuir com a luta da classe popular tende a se desvincular do tradicional entendimento de vanguarda, como um grupo de intelectuais militantes que detém a verdade e o caminho para o coletivo. Por mais que a “História vista de baixo” possa ser considerada um salto qualitativo na Historiografia⁴, precisamos de um avanço ainda maior, um avanço que ultrapasse a esfera do foco de leitura e incorpore a esfera metodológica de pesquisa e escrita da História.

⁴ O movimento historiográfico conhecido como “História vista de Baixo” consagrou-se por ter mudado o foco central da historiografia, ao colocar a classe popular como centro da discussão histórica, em detrimento da Historiografia tradicional (Historiografia das classes dominantes). Porém, o processo de análise e reflexão histórica continua de domínio exclusivo do historiador. Sobre os fatores positivos da “História vista de Baixo”, ver HOBSBAWM, Eric. “A história de baixo para cima”, in: HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. SP: Companhia da Letras, 1998.

O Historiador orgânico popular precisa transformar cada vez mais sua atividade num facilitador da consciência coletiva. O Historiador, nessa perspectiva, passa a ser um facilitador, um articulador da construção conjunta, em detrimento da metodologia historiográfica tradicional, esta se referindo à análise e escrita não compartilhada com outros sujeitos. Dessa forma, podemos compreender a proximidade do seu trabalho com o trabalho de um professor sócio-interacionista, assim como visualizamos a necessária relação entre Pesquisa e Ensino prevista numa construção de consciência crítica.

Tratando-se do Ensino da História, e compreendendo o ensino e a pesquisa como dois âmbitos dependentes do exercício da consciência crítica, temos como Intelectual/ Historiador orgânico o próprio professor, que, no trabalho docente, deve ocupar-se de trabalhar a intelectualidade presente nos estudantes, já que inerente a todos os seres humanos, de forma a contribuir para uma aproximação efetiva entre consciência e prática, na conquista por um processo de conscientização coletivo, de práxis transgressora.

Da mesma forma que o intelectual de esquerda, o Historiador orgânico, não pode valer-se de posturas incoerentes, o intelectual/professor também não pode utilizar metodologias incapazes de trabalhar efetivamente no sentido de fortalecimento de sua classe, no caso, a classe popular, a classe dos oprimidos.

3. Ensino de História em método materialista-dialético freireano

A partir das discussões travadas a respeito da importância de uma pesquisa e escrita da História comprometida com o desenvolvimento de consciência crítica e prática da conscientização, temos a tarefa de construir conhecimento metodológico capaz de garantir uma construção da História com tal enfoque.

É indispensável a existência de um professor consciente da sua importância no trabalho de direcionamento dos círculos de cultura⁵ (FREIRE, 2006; e NUNES, 1996), porém, na importância do seu trabalho está o exercício de socialização da construção, fator imprescindível para o futuro delineamento de uma sociedade mais humana e menos excludente. Experiências no ensino de História que buscam uma vertente historiográfica crítica, mas sem questionar a dinâmica autoritária das relações e compromissos no processo de aprendizagem, podem ser compreendidas como parte de um processo histórico

⁵ Círculo de cultura é um conceito cunhado por Paulo Freire para designar a experiência de um grupo de estudantes e professor na construção de um processo ensino-aprendizagem autônomo e questionador (FREIRE, 2006).

dialético de amadurecimento que se afasta de uma vertente autoritária-positivista para alcançar, no seu extremo oposto, um processo de aprendizagem que contribua radicalmente com a conscientização, mas não podem ser consideradas radicalmente transgressoras, tendo em vista que reproduzem mecanismos conservadores de produção do conhecimento. Precisamos compreender a educação, e, portanto, o ensino de História, como o correspondente ideológico do trabalho, num processo de reprodução da existência, não podendo desenvolver-se de forma alienada. Estando a educação diretamente articulada com os mecanismos de reprodução sociometabólica⁶ e suas correspondentes formas de trabalho (MÉSZÁROS, 2005), é necessária uma coerência no trabalho intelectual desenvolvido nos espaços educacionais. Caso contrário, não teremos a construção de uma sociedade socialista.

Henry A. Giroux, no capítulo cinco do seu livro “Os professores como Intelectuais”, intitulado “Escrita e pensamento crítico nos Estudos Sociais”, nos propõe uma metodologia de ensino que articula escrita e História, de forma que a escrita passa a ser compreendida como um instrumento de exercício do conhecimento e não como prática de domínio exclusivo da Língua Portuguesa, como área do conhecimento. Observa Giroux que

“Mais do que uma matéria, escrever é um processo que pode ser usado para ensinar uma matéria aos estudantes, permitindo-se que eles assumam o mesmo papel do autor dos livros e textos que são usados como fonte de aprendizagem. Em outras palavras, os professores de estudos sociais podem fornecer aos alunos um modelo de escrita que os ajude a aprender uma matéria através do domínio dos mesmos processos fundamentais do pensamento e escrita usados pelos próprios escritores.” (GIROUX, 1997, p. 101)

Vemos claramente a importância de estruturarmos um processo de ensino-aprendizagem crítico numa concepção de mundo não fragmentada, na qual as áreas do conhecimento, possibilidades de compreensão da realidade, não podem ser compreendidas desarticuladas, tendo em vista que o objeto de estudo maior delas é o mesmo: a realidade. Sendo assim, a interdisciplinaridade, num processo de aprendizagem da História crítico, se faz necessário. Exemplo disso se vê na relação posta por Giroux entre História e Escrita,

⁶ Reprodução sociometabólica é um conceito utilizado por István Mészáros para abarcar, de maneira articulada e dependente, os correspondentes sociais, econômicos, culturais e metabólicos presentes na dinâmica de reprodução da existência (MÉSZÁROS, 2002).

sendo esta última tida tradicionalmente como objeto exclusivo da Língua Portuguesa (nos países de língua portuguesa). A aprendizagem articulada à escrita da História, nesta perspectiva crítica, busca dar conta do que Freire nos sinaliza, ao afirmar que:

Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa *dizer a palavra*: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. (FREIRE, 2002, p. 59)

Para que aprender a ler e escrever seja uma oportunidade de ação e reflexão, essa leitura e escrita precisam ser desenvolvidas de forma crítica e metodologicamente convergente com o posicionamento político que se pretende.

Tais processos fundamentais de desenvolvimento do pensamento e escrita se estruturam em procedimentos metodológicos que correspondem a uma linha de raciocínio lógico prático e teoricamente referendado, que atribui aos estudantes (sejam de nível fundamental, médio ou superior) a atividade do exercício historiográfico. Seguramente, não será possível aos alunos do ensino fundamental e médio o aprofundamento teórico-conceitual de historiadores profissionais, porém, uma vez estimulado, existe grande potencial de problematização, pesquisa e construção de conhecimento. A compreensão de historiador aqui posta se refere a um exercício de investigação e interpretação de fontes históricas. O fato do grau de aprofundamento teórico-conceitual alcançado por estudantes do nível fundamental e médio não ser o mesmo alcançado por profissionais da História não torna o trabalho com os estudantes menor em qualidade de problematização e reflexão, tendo em vista que nosso enfoque, diferentemente da ciência tradicional, não se concentra no resultado, e sim no processo pelo qual se desenvolveu a escrita da História. O processo de construção do conhecimento é que irá desencadear num desenvolvimento ou não da criticidade dos sujeitos envolvidos.

Dessa forma, é de fundamental importância a compreensão de que um exercício historiográfico direcionado para o desenvolvimento da consciência crítica requer um método de apropriação da realidade correspondente a tal objetivo. Em consequência, a metodologia utilizada no processo do exercício historiográfico precisa estar de acordo com os pressupostos da concepção teórico-prática que norteia os posicionamentos políticos-

pedagógicos do processo de aprendizagem em questão. Compreendemos, como discutido no primeiro capítulo, que o materialismo-dialético nos propõe uma reflexão de mundo coerente com o objetivo de transformação da realidade. Freire nos define a importância da “unidade dialética” pressuposta no materialismo-dialético da seguinte forma:

Na verdade, nem a consciência é exclusiva réplica da realidade nem esta é a construção caprichosa da consciência. Somente pela compreensão da unidade dialética em que se encontram solidárias subjetividade e objetividade podemos escapar ao erro subjetivista como ao erro mecanicista e, então, perceber o papel da consciência ou do “corpo consciente” na transformação da realidade. (FREIRE)

Nas palavras de Kosik, “a teoria materialista do conhecimento, como reprodução espiritual da realidade, capta o caráter ambíguo da consciência, que escapa tanto ao positivismo quanto ao idealismo” (KOSIK, 1976, p. 26).

A pertinência de um ensino-aprendizagem de História que articule pesquisa e ensino, teoria e prática, reflexão e escrita, encontra-se numa metodologia de pesquisa/aprendizagem que tenha tais relações dialéticas pressupostas. A relação dialógica entre presente e passado, que tem no passado o objeto de estudo e no presente o sujeito da pesquisa e os questionamentos que validam o conhecimento, precisa ser contemplada na metodologia utilizada, ou seja, o sujeito aprendiz não pode ser desconsiderado no processo de aprendizagem, precisa ser valorizado através de seus questionamentos, contexto e objetivos. Ao mesmo tempo em que o conhecimento do passado precisa ser decorrência de uma investigação criteriosa, capaz de torná-lo objetivo e coerente com o contexto ao qual se refere, a metodologia utilizada precisa validar o sujeito como parte da pesquisa, como garantia de um conhecimento contextualizado e capaz de fortalecer uma consciência crítica mergulhada na práxis.

Somente uma metodologia capaz de reconhecer o conhecimento humano como histórico e social, como produto decorrente de uma interação dialética entre o objeto e o sujeito, na qual a objetividade do objeto só existe e faz sentido a partir do contexto do sujeito, é favorável para a construção de um processo de conhecimento rico em pertencimento, coerente com a Zona de Desenvolvimento Proximal proposta por Vygotsky, e potencializador de sujeitos conscientemente transformadores do mundo.

3.1. Discutindo os conceitos

Matta (2004) nos apresenta o conceito de “modo de Pensar Histórico”, cunhado por Robert Martineau, e que visa a apropriação do método de construção do conhecimento histórico. O Pensar histórico seria uma estrutura metodológica do raciocínio para alcance do conhecimento histórico. Através da sua aprendizagem, o estudante passa a ter uma atitude autônoma diante da história e do seu próprio processo de conhecimento.

Segundo o modo de Pensar Histórico, o trabalho do historiador estaria pressuposto em quatro etapas, abaixo listadas (MATTA, 2004, p. 59):

- 1) Formular hipóteses a partir das questões-problemas;
- 2) Procurar e criticar fontes de informação;
- 3) Interpretar as informações;
- 4) Tirar conclusões, ou elaborar uma síntese interpretativa.

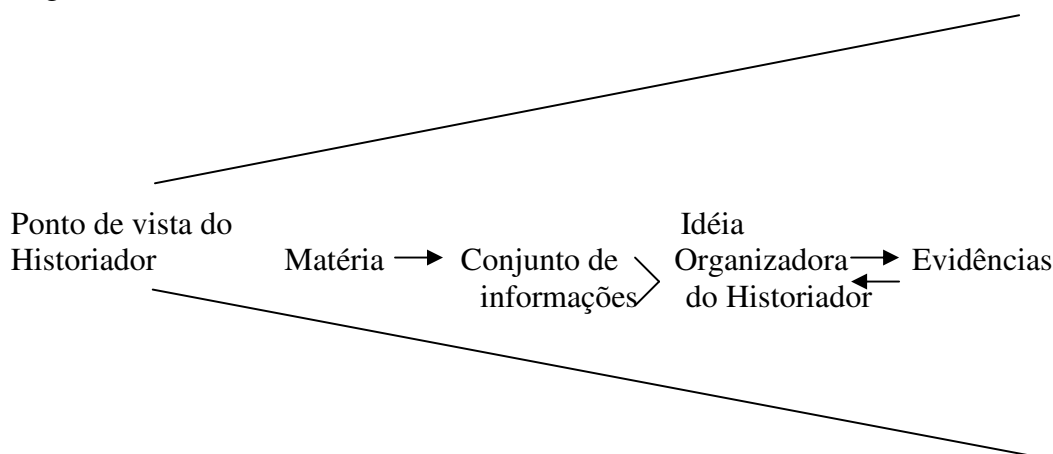
Giroux (1997), nesse sentido, também nos oferece uma proposta de escrita da História que coloca o estudante no centro das relações indissociáveis entre pesquisa e escrita, pesquisa e ensino, e pesquisa e aprendizagem. Vale analisar as etapas que compreendem o processo metodológico proposto por Giroux (1997), assim como suas aproximações com o Método Paulo Freire e o conceito de Pensar Histórico proposto por Matta e Martineau.

Cabe destacar que as propostas metodológicas apresentadas não se configuram num receituário estanque e inflexível, e sim em diretrizes do raciocínio histórico capazes de construção de conhecimento crítico e legítimo, tendo em vista que se estrutura a partir de uma investigação criteriosa de fontes e dados.

A consciência crítica pressupõe, como discutimos no primeiro capítulo (no item “Caracterizando uma consciência crítica”), uma capacidade de compreender as relações dialéticas que permeiam e condicionam a existência do objeto, assim como do sujeito. Dessa forma, o desenvolvimento de tal consciência demanda uma atitude do sujeito no direcionamento de entender e analisar o objeto, compreendendo-o em meio às relações historicamente dialéticas que o determinam. O estudante/pesquisador precisa se apropriar de uma metodologia capaz de, assumindo seu lugar no mundo, com seus valores e experiências, compreender as relações objetivas que norteiam o objeto, para dessa forma se aproximar de uma verdade respaldada socialmente pela sua vivência e pelos determinantes históricos do período investigado.

Sendo assim, Giroux nos propõe uma metodologia que, partindo do contexto referencial do estudante/pesquisador, confronta-se com as evidências históricas para chegar numa escrita coerente e interpretativa. Apresenta os seguintes conceitos da escrita da História, que se configuram em “sistema de referência, coleta de informações, desenvolvimento de uma idéia organizadora e utilização de evidências” (Giroux, 1997, p. 102), graficamente da seguinte forma:

Figura 02 - Conceitos de Escrita - Giroux



O “Ponto de vista do Historiador”, ou seu sistema de referência, graficamente representado permeando todo o desenvolvimento do processo, refere-se exatamente à indissociação entre o conhecimento e o sujeito do conhecimento. Freire ressalta a importância da compreensão do conhecimento como algo histórico, provido de contexto e historicidade, fator que precisa ser trabalhado com os estudantes, que devem ser capazes de fazer conexão entre o objeto estudado e seu contexto, seu momento histórico (FREIRE; SHOR, 1986). A necessidade de contextualização e relação do que é estudado com o contexto vivenciado, requer uma compreensão, desde o início do processo de aprendizagem, pelos estudantes, do lugar ocupado no mundo e da importância dessa consciência (FREIRE, 2002).

O conceito “Matéria”, presente na figura 2, refere-se ao objeto da aprendizagem: ao foco de estudo, no qual irão ser encontradas as relações dialógicas entre o momento histórico vivenciado pelo estudante/pesquisador e o momento histórico estudado. Relacionando esses conceitos de Escrita da História com o Método Paulo Freire, percebemos uma afinada relação entre o que Giroux compreende por Matéria e o que Freire compreende por Tema Gerador. Assim como a palavra geradora, pertinente ao

processo de alfabetização proposto por Freire, deve compreender uma riqueza de valores sintáticos (riqueza e grau de dificuldade fonética) e semânticos (potencial de relação entre a palavra e o contexto do sujeito aprendiz), o tema gerador, aqui proposto para o Ensino de História, deve possuir grande potencial para compreensão do momento Histórico proposto ao estudo e para reflexão do contexto vivenciado pelos estudantes. Isto nos sinaliza a importância da existência de um trabalho criterioso acerca da escolha das temáticas que serão trabalhadas (primeira e segunda etapa do Método P. Freire).

Como “conjunto de informações”, compreende-se os conhecimentos já preexistentes e sistematizados referentes à Matéria em foco. Observando o Método Paulo Freire, a análise desses conhecimentos pertinentes ao objeto deve decorrer tão logo se construa uma reflexão do tema de estudo com a realidade dos estudantes. Antes mesmo do aprofundamento em conhecimentos específicos do Conteúdo proposto, os estudantes devem desenvolver uma reflexão da temática com relação ao contexto vivenciado. Nos Círculos de Cultura, essas discussões que visam o distanciamento, e conseqüente percepção crítica dos sujeitos com relação ao seu contexto, são desenvolvidas a partir da decodificação de situações existenciais (codificações construídas na terceira etapa do Método Paulo Freire). Após a decodificação dessas codificações, as situações existenciais, no caso da alfabetização, adentram-se nas características sintáticas da Língua Portuguesa. No caso do Ensino de História, torna-se pertinente a utilização de situações existenciais capazes de subsidiar a discussão e reflexão dos estudantes com relação ao contexto vivido, antes mesmo de aprofundar nas especificidades do Conteúdo proposto.

A “Idéia Organizadora do Historiador”, proposta por Giroux, compreende a Hipótese pressuposta no método do Pensar Histórico (MATTA, 2004), na qual o estudante/pesquisador, através da interpretação das evidências presentes nas fontes, constrói sua síntese interpretativa. As “evidências”, também contidas na Figura 2, são os produtos da investigação dos estudantes no exercício da verificação da sua hipótese ou Idéia Organizadora.

A proximidade entre os conceitos que dão suporte ao processo metodológico proposto por Giroux (1997) e o conceito de modo de *Pensar Histórico*, proposto por Martineau *apud* Matta (2004), é evidente. Os dois, objetivando processos de aprendizagem da História conscientes, criativos e autônomos, desenvolvem propostas metodológicas passíveis de relação com a perspectiva freireana, tendo em vista que percebem a História

como algo não estático e capaz de contribuir com os sujeitos no processo de apropriação da própria realidade.

A primeira etapa proposta pelo *Pensar Histórico* (formular hipóteses a partir das questões-problemas) é exatamente o que Giroux (1997) chama de Idéia Organizadora, que por sua vez se valida na investigação das evidências, proposta pelo *Pensar Histórico* na segunda etapa (procurar e criticar fontes de informações). Tais fontes de informações compõem o Conjunto de Informações pressuposto nos conceitos de Giroux. Afirmamos, portanto, que as etapas e conceitos presentes em Matta (2004) e Giroux (1997) se aproximam e se completam.

3.2. Abordagem metodológica

A primeira questão que deve ser garantida, num ensino de História contextualizado, é o cuidado com a escolha das temáticas a serem trabalhadas. Tanto a pedagogia freireana, através das palavras ou temas geradores, como as premissas metodológicas da escrita e ensino da História acima discutidas, caracterizam-se por discussões que repercutem em reflexão e questionamento da estrutura sociometabólica vivenciada. Dessa forma, a escolha das temáticas trabalhadas deve ter como critério a pertinência dentro do contexto dos sujeitos.

Para tanto, Freire nos favorece com o conceito de tema gerador, já explorado no primeiro capítulo. O tema gerador, ou palavra geradora no caso da alfabetização, desencadeia discussões basilares no contexto da comunidade em questão (FREIRE, 1980). Tais temas, se trabalhados de forma contextualizada e historicamente situados, permitem aos sujeitos uma construção de consciência histórica, um reconhecimento do seu lugar no mundo frente às contradições do momento histórico vigente e conseqüente processo de conscientização. Para o Ensino de História, chamaremos o Tema Gerador de Tema Histórico Gerador.

Na perspectiva do Ensino de História aqui proposta, o Tema Histórico Gerador deve ser significativo tanto no contexto vivenciado pelos estudantes quanto no momento histórico proposto para ser analisado e aprendido. Tendo em vista que o estudo da História e dos momentos históricos deve servir para os sujeitos se apropriarem do método de análise das relações e contradições dialéticas, fator necessário para uma consciência histórico-crítica e atuação política autônoma, os temas trabalhados devem ser ricos na

possibilidade de suscitar reflexões acerca da estrutura da época estudada, assim como suscitar questionamento na atualidade.

Diante da necessidade de temas geradores significativos no momento histórico presente e no que se pretende trabalhar, o professor, como Historiador/Intelectual orgânico, precisa ser capaz de transitar na ZPA existente entre os dois momentos históricos em questão (o vivenciado e o estudado), tendo como critério de avaliação a realidade dos estudantes, com a finalidade de perceber os temas geradores pertinentes para trabalho no grupo. Importante, paulatinamente, aumentar o grau de envolvimento dos estudantes com o processo de escolha dos temas geradores e delineamento do planejamento metodológico.

A compreensão e sistematização das proximidades de práxis entre os sujeitos estudantes, que compõem a ZPA, possibilitam uma clareza na escolha dos temas geradores.

As etapas que correspondem à aplicação do Método Paulo Freire no Ensino de História podem seguir buscando a sintonia entre as etapas do Método Paulo Freire e as metodologias previstas tanto na Teoria do Pensar Histórico, proposto por Matta (2004), quanto na proposta de ensino das ciências sociais de Giroux (1997).

A primeira etapa corresponde à pesquisa do universo sócio-histórico dos educandos e à escolha dos conteúdos Históricos a serem estudados. Na segunda etapa, temos a escolha do(s) Tema(s) Histórico(s) Gerador(es), bem como a análise da relação entre os temas presentes no universo sócio-histórico e os temas que perpassam os conteúdos Históricos a serem trabalhados.

Na terceira etapa do Método Paulo Freire, ocorre a construção de situações problemas, que no ensino de História serão construídas a partir dos Temas Históricos Geradores. Tais situações problemas, assim como no Método Paulo Freire para alfabetização, servirão para provocar discussão acerca dos Temas Históricos Geradores no contexto dos educandos, bem como no(s) momento(s) histórico(s) proposto para estudo.

Na quarta etapa, temos a sistematização das propostas de discussão com base nas situações problemas construídas na terceira etapa. O planejamento das propostas deve perpassar pelo cotidiano dos educandos, assim como deve ser base para construção de conhecimento acerca dos conteúdos históricos propostos. Tais propostas de discussão, com base nas situações problemas, serão as responsáveis pela articulação entre o contexto histórico que condiciona o cotidiano dos educandos e os momentos históricos postos em

discussão. Nessa etapa podem ser planejadas aulas expositivas, discussões de texto, exercícios em grupo, etc.

Na quinta e última etapa, desenvolve-se, no Método Paulo Freire para alfabetização, o planejamento do trabalho voltado para as especificidades características da alfabetização, que corresponde ao ensino-aprendizagem de sílabas e formação de palavras. Da mesma forma, no ensino de História, teremos o planejamento do trabalho voltado para a construção de conhecimento historiográfico.

Teremos, portanto, para o Ensino de História, na quinta etapa, o planejamento do trabalho com as especificidades da construção de conhecimento histórico crítico e contextualizado.

Para tanto, cabe sistematizar uma proposta de construção de conhecimento histórico crítico e contextualizado. Nessa proposta, a teoria do Pensar Histórico (MATTA, 2004) e a metodologia de ensino das ciências sociais proposta por Giroux são bastante consideradas, tendo em vista que ambas trabalham a História como uma área do conhecimento dinâmica na qual os educandos têm papel ativo na construção do conhecimento histórico. Assim como na Teoria do Pensar Histórico e na metodologia de ensino de Giroux, nossa proposta para esse momento da aprendizagem esta dividida em etapas, abaixo listadas:

- 1) Formular hipóteses a partir das discussões em torno das situações problemas;
- 2) Confrontar fontes de informação sobre o momento histórico estudado;
- 3) Analisar as hipóteses a partir do confronto entre o momento histórico vivenciado e as informações contidas nas fontes;
- 4) Elaborar uma síntese histórica respaldada na análise das hipóteses.

Dessa maneira, sendo a quinta etapa responsável pelo planejamento do trabalho com as especificidades da História, nela teremos a seleção de fontes históricas que devem ser disponibilizadas ou indicadas, assim como a elaboração de uma proposta de síntese a ser desenvolvida pelos alunos como exercício final do processo metodológico educacional em questão.

Segue tabela com a sistematização resumida das etapas do Método Paulo Freire em relação ao Ensino de História:

Tabela 01

Proposta de planejamento do Ensino de História freireano	
Etapas do método Paulo Freire	Etapas correspondentes no Ensino de História
<p>1ª etapa: Consiste na pesquisa do “universo vocabular”, ou seja, na pesquisa das especificidades e temas pertinentes ao cotidiano dos educandos.</p>	<p>1ª etapa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pesquisa do universo sócio-histórico dos educandos; 2. Escolha dos conteúdos Históricos a serem trabalhadas;
<p>2ª etapa: Nessa fase acontecerá a escolha das palavras geradoras, aqui interpretadas como Temáticas geradoras, a partir do resultado da pesquisa tida na primeira fase. Temos na segunda etapa a avaliação e sistematização da pesquisa proposta na primeira etapa.</p>	<p>2ª etapa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise da relação entre os temas presentes no universo sócio-histórico e os temas que perpassam os conteúdos Históricos a serem trabalhados; ▪ Escolha do(s) Tema(s) Histórico(s) Gerador(es)
<p>3ª etapa: Aqui ocorre a construção de situações problemas, pautadas nas Temáticas geradoras escolhidas na segunda fase e que servirão de alicerce para o trabalho em aula.</p>	<p>3ª etapa: Ocorre a construção de situações problemas com base no(s) Tema(s) Histórico Gerador(es)</p>
<p>4ª etapa: Nessa etapa do método serão construídas fichas que servirão de suporte ao educador no processo de aprendizagem. Temos aqui a sistematização planejada de situações problemas construídas na terceira etapa.</p>	<p>4ª etapa: Sistematização das propostas de discussão com base nas situações construídas na terceira etapa.</p>
<p>5ª etapa: Momento final do Método, no qual são preparadas fichas com as famílias fonéticas das palavras geradoras.</p>	<p>5ª etapa: Momento de planejamento do trabalho com as especificidades do conhecimento histórico, que consiste em:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ seleção de fontes históricas a serem disponibilizadas ou indicadas; ▪ elaboração de uma proposta de síntese a ser desenvolvida pelos educandos como exercício final.

As etapas sugeridas para planejamento do Ensino de História freireano, construídas em analogia com o Método Paulo Freire, darão corpo às seguintes etapas de desenvolvimento do ensino-aprendizagem:

Tabela 02

Etapas do ensino-aprendizagem de História freireano
1) Pesquisa do universo sócio-histórico;
2) Escolha do(s) Tema(s) Histórico(s) Gerador(es);
3) Construção de situações problemas com base no(s) Tema(s) Histórico Gerador(es);
4) Socialização do planejamento das aulas e discussões a partir das situações problemas;
5) Desenvolvimento das aulas e discussões a partir das situações problemas;
6) Formulação de hipóteses a partir das discussões em torno das situações problemas;
7) Confronto de fontes de informação sobre o momento histórico estudado;
8) Análise das hipóteses a partir do confronto entre o momento histórico vivenciado e as informações contidas nas fontes;
9) Elaboração de uma síntese histórica respaldada na análise das hipóteses.

Após termos a clareza dos pressupostos norteadores de um Ensino de História coerente com a abordagem educacional freireana e as etapas da proposta de ensino-aprendizagem de História freireano, buscaremos refletir acerca das tecnologias digitais e da EAD numa perspectiva condizente com a abordagem até então trabalhada.

EAD PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA FREIREANO

1. Contextualização: características da contemporaneidade

A tecnologia não existe nela mesma. Ela expressa também o desenvolvimento das forças produtivas numa dada sociedade; ela resulta daí e interfere nisso (FREIRE, GUIMARÃES, 2003, pág. 86)

As últimas décadas do século XX e o início do século XXI têm a marca do acirramento das contradições da reprodução sociometabólica capitalista e de grandes divergências acerca das interpretações do atual momento histórico. A diversidade de conceitos, tais como modernidade, pós-modernidade, modernidade tardia, modernidade líquida, demonstram as muitas possibilidades de compreensões suscitadas na contemporaneidade, todas decorrentes de posicionamentos e enfoques específicos. Qualquer das interpretações da contemporaneidade corresponde a determinados posicionamentos e intencionalidades políticas, o que nos impõe critério e compromisso político nas nossas interpretações e posicionamentos. As interpretações, assim como os posicionamentos, não são neutros, são condicionados por inclinações políticas. (FREIRE, 2003).

Uma questão marcante da contemporaneidade é o forte investimento em tecnologias digitais, o que tem possibilitado, por exemplo, a otimização da produção, distribuição e consumo de mercadorias, notícias, discussões, informações. A considerável capacidade das tecnologias digitais em diminuir as distâncias, facilitar o tráfego e qualidade de imagens e sons, revolucionar práticas médicas cirúrgicas, dentre outros fenômenos, anunciam uma aparente possibilidade de minimização das mazelas sócio-ambientais, porém, o que visualizamos atualmente é o acirramento de tais mazelas. De acordo com Mészáros (2003), essa contradição da contemporaneidade é um exemplo do processo de crise estrutural do modo de produção da existência capitalista, com tendência de intensificação e inviabilidade de resolução nos moldes produtivos capitalistas. Por partirmos de uma análise materialista-dialética, compreendemos, nas contradições dialéticas próprias da história, que toda construção histórica produz suas próprias possibilidades de superação, de forma que os mecanismos sociais de consolidação de uma determinada estrutura produtiva são os mesmos com potencial de favorecer sua superação.

A partir dessa assertiva, cabe-nos o exercício de atuar nas contradições históricas de forma que, compreendendo os mecanismos de (re)produção da estrutura vigente, possamos nos apropriar deles em favorecimento de sua superação.

Concordando com Santos (2003), nosso tempo é marcado pela confluência/articulação de alguns fatores: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história. Tais fatores são dependentes e marcados pela atual necessidade de desenvolvimento capitalista, na qual, para que o acúmulo de capital se dê a contento, é necessária uma produção transnacional, cuja agilidade e eficiência é garantida pelas tecnologias digitais, que crescem aglutinando tecnologias anteriormente desenvolvidas. Estas tecnologias garantem que momentos vivenciados e decisões tomadas sejam, em certa medida, compartilhados por lugares distintos e distantes em tempo real ou quase real, o que favorece um desenvolvimento em parâmetros internacionais e, de certa forma, sincronizado. Todo esse mecanismo produtivo internacionalmente organizado só é possível com o investimento no aprofundamento do conhecimento do planeta, seus mecanismos naturais e diversas culturas, como garantia das negociações com as especificidades locais e exploração e consumo em moldes cada vez mais gerais e internacionais, assegurado por empresas mundiais.

Outra característica também marcante na atualidade e inédita na história do capitalismo é a convergência de dois momentos distintos: período e crise. Um período é compreendido como um espaço de tempo no qual o capitalismo segue uma coesão de variáveis internas e interdependentes, como, por exemplo, relações de trabalho, grau de alcance das empresas, política de estado, tecnologias vigentes, dentre outros. A crise é considerada como o momento intermediário aos períodos, que são reconhecidos como momentos de quebra da harmonia entre as variáveis e necessidade de reformulações sociometabólicas capazes de reconstituição dessa harmonia (SANTOS, 2003). Importante ressaltar que a convergência desses dois processos que marcam a história do capitalismo, período e crise, é decorrente do seu próprio processo evolutivo marcado pela práxis humana coletiva. Dessa forma, a lógica interna possui uma coerência que a configura como período, ao mesmo tempo em que sua dinâmica torna as construções rapidamente obsoletas e torna as reformulações sempre necessárias, o que possibilita sua compreensão como crise. Como tal, fortalece as possibilidades de construção de alternativas mais profundas e

de cunho transgressor ao sociometabolismo dominante, possibilitando a emergência de novas práticas sociais pertencentes a um modelo alternativo de sociedade.

Da mesma forma que a confluência dos fatores característicos da atualidade (a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história) favorecem a reprodução sociometabólica capitalista, a dialética prevista na História possibilita que esse conjunto de variáveis seja também utilizado como instrumento de favorecimento de outras formas de colaboração e conseqüentemente da superação da estrutura produtiva.

O mais importante aqui a ser destacado com relação ao potencial das tecnologias digitais e sua rede internet é a possibilidade de utilização destas em favorecimento de posicionamentos contra-hegemônicos⁷, como espaço capaz de viabilizar educação, negociação e mobilização contra-hegemônica. Santos (2003) observa que:

Um mercado global utilizando esse sistema de técnicas avançadas resulta nessa globalização perversa. Isso poderia ser diferente se seu uso político fosse outro. Esse é o debate central, o único que nos permite ter a esperança de utilizar o sistema técnico contemporâneo a partir de outras formas de ação (SANTOS, 2003, p. 24). .

Cabe destacar a necessidade de não alimentar uma compreensão ingênua com relação às possibilidades de apropriação das tecnologias digitais em favorecimento de posicionamentos contra-hegemônicos: da mesma forma que tais tecnologias e a detenção delas não estão disponíveis para os países de forma igualitária, dentro de um país essa apropriação também não acontece igualmente pelos grupos sociais existentes. Dessa forma, é fundamental a clareza com relação à dificuldade de apropriação tecnológica por grupos sociais não hegemônicos, e nossa discussão não pode prescindir disso. Buscar formas de superação desse problema é fator fundamental nos processos de questionamento capitalista.

Essas possibilidades, aqui discutidas, de apropriação das tecnologias digitais em favorecimento de posicionamentos contra-hegemônicos só podem ser realizadas imersas em um processo de conscientização, tendo em vista que pressupõe consciência crítica, capaz de superar os “fetiches” tecnológicos burgueses e posicionar-se a partir de uma

⁷ O conceito de contra-hegemonia, assim como o conceito de hegemonia, é um conceito cunhado por Gramsci, que se refere às forças opositoras (construídas na práxis humana) ao modo de produção da existência hegemônica. (GRAMSCI, 1991).

práxis transgressora. Dessa forma, para conquistarmos uma relação crítica com tais tecnologias, capaz de utilizá-las a favor de interesses contra-capitalistas, a perspectiva educacional freireana, assim como um Ensino de História coerente com os referenciais freireanos, pode ser compreendida como basilar.

2. Tecnologias Digitais e Educação Freireana

É impossível pensar o problema dos meios de comunicação sem pensar a questão do poder (...). Os meios de comunicação não são bons nem ruins em si mesmos (...). O problema é perguntar a serviço 'do que' e a serviço 'de quem' os meios de comunicação se acham (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 25).

Tendo morrido em 1997, Paulo Freire não vivenciou a presença maciça do computador e da internet no contexto social brasileiro, porém fez reflexões sobre tecnologia e meios de comunicação que, ainda que muito voltadas para a televisão, contribuí sensivelmente para nossas discussões sobre as tecnologias digitais, tendo em vista o aprofundamento da discussão com relação a questões estruturais que perpassam os meios de comunicação.

A citação acima confirma a análise anteriormente feita com relação à afirmativa de que a garantia da interatividade não se encontra na tecnologia, e sim nas relações que são travadas por meio delas. Dessa forma, fica evidenciado o fato do direcionamento político dos sujeitos ser determinante na utilização ou não das potencialidades de uma determinada tecnologia.

Freire é bastante claro no que se refere à importância dos educadores não negligenciarem as tecnologias e a necessidade de direcioná-las criticamente:

Os educadores não podem, de maneira nenhuma, no mundo de hoje, silenciar ou simplesmente botar entre parênteses este problema. É preciso ver o que fazer durante o período em que os meios de comunicação estão preponderantemente nas mãos de um poder antipopular, por exemplo (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 26).

Pensar alternativas que questionem a detenção das tecnologias do nosso tempo, portanto, as tecnologias digitais, por parte da estrutura produtiva dominante, é um trabalho que não pode ser descartado por nenhum sujeito popularmente comprometido. Em

educação, os educadores não podem eximir-se dessa tarefa, e a pesquisa aqui presente é um exercício nesse direcionamento.

Importante ressaltar que um posicionamento lúcido, pautado na compreensão da complexidade dialética que perpassa a discussão, não pode ser dicotômico e sectário. Não podemos associar a compreensão da necessidade de posicionamentos críticos com relação ao uso das tecnologias com ojeriza às mesmas. Não podemos também ter com elas (as tecnologias) uma relação de apologia, acrítica e inocente. Precisamos travar uma relação madura de equilíbrio entre a inocência e o sectarismo. Freire se coloca da seguinte forma com relação à necessidade de nos apropriarmos das tecnologias que marcam nosso momento histórico:

Para mim, toda perspectiva humanista que negue a rigorosidade da ciência, que deixe de procurá-la, que se afaste da tecnologia, que veja na máquina a inimiga do ser humano, neste fim de século... toda visão humanista que caia nisso é reacionária. (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 74)

Diz, também:

É evidente que a escola, enquanto instituição social e histórica, não pode cumprir sempre da mesma forma um certo papel que ela vem cumprindo, através do tempo e do espaço. Por outro lado, eu não diria que a escola tem de brigar com as novas presenças que se vêm em torno dela. Presenças que vem surgindo em função do desenvolvimento da ciência e da tecnologia. (...) Para mim, é a demanda de uma escola que tivesse à altura das novas exigências sociais, históricas, que a gente experimenta. Uma escola que não tivesse, inclusive, medo nenhum de dialogar com os chamados meios de comunicação. Uma escola que não tivesse medo de conviver com eles (...). (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 36).

A educação, compreendida como socialização, como processo de ensino-aprendizagem não somente de conteúdos, mas valores, forma de relação, modo de produção, necessita estar em consonância com as questões pertinentes ao momento histórico vigente, independente do direcionamento político norteador. Tanto uma educação

bancária⁸ quanto uma educação libertadora, necessitam considerar as tecnologias dominantes vigentes, como forma de garantir eficiência. Porém, tratando-se da educação libertadora, a relação com as tecnologias deve-se transcorrer através de um processo conjunto de apropriação e desmistificação.

Freire, numa análise do papel político da televisão, ressalta:

Mas é mostrando aos jovens como, realmente, por trás dessas antenas todas e voando delas, há toda uma ideologia, toda uma compreensão do mundo e da realidade, uma compreensão da beleza e da feiúra, do sexo, da raça, da classe, que corresponde à ideologia precisa de quem tem poder, de quem está no poder. Isso está entrando, normalmente, nas casas de todo mundo. E domestica, em grande parte (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 31).

Com relação às tecnologias digitais, assim como a televisão, é fundamental termos a compreensão que seu formato e utilização correspondem a um direcionamento político específico e a clareza com relação a isso é requisito de uma relação crítica com tais tecnologias. Entretanto, a utilização dominante destas tecnologias se dá de maneira mitificada, mascarada, induzindo uma compreensão neutra, apolítica e a-histórica das mesmas. Segue uma fala de Freire, em acordo com o destacado:

Do ponto de vista das classes dominantes, a ação cultural deve estar a serviço da preservação do seu poder. Daí a necessidade da mitificação da realidade, para o que aquelas classes contam com a ciência e a tecnologia sob o seu comando. Para os que se engajam na ação cultural para a libertação, a ciência é igualmente indispensável ao esforço, porém, de denúncia dos mitos veiculados pelas classes dominantes (FREIRE, 2002, p. 96).

O enfrentamento dessa abordagem mitificada das tecnologias pressupõe a construção de uma consciência transitiva crítica, capaz de compreender a dialética das relações sociais que permeiam o condicionamento e utilização das tecnologias. Tal consciência só é possibilitada pela compreensão das principais questões da nossa época e das contradições dialéticas que a compõem, e para isso se dar, o processo de aprendizagem necessita ser dialógico, ativo e socialmente comprometido, como caracterizado no primeiro

⁸ Educação bancária é um conceito freireano que se refere à educação na qual os conteúdos escolares são trabalhados de forma desconectada da realidade vivenciada dos sujeitos, fragmentados e apresentados como neutros. (FREIRE, 1987).

capítulo (FREIRE, 2006). O exercício de desmitificação das tecnologias como forma geral, e das tecnologias digitais especificamente, é condição fundamental para viabilização da apropriação tecnológica em favorecimento popular.

Estando a educação freireana voltada para a conscientização, para a construção de consciência crítica a partir do desvelamento da realidade, as relações com as Tecnologias digitais, assim como sua utilização em favorecimento dessa perspectiva educacional, devem perpassar pelas seguintes premissas:

- Desmistificação da tecnologia a partir do desfazimento dos “fetiches”;
- Clareza com relação ao contexto no qual as tecnologias digitais estão inseridas;
- Direcionamento popular da utilização das tecnologias digitais, ou seja, sua apropriação com base nos pressupostos da educação freireana.

3. Tecnologias Digitais e Interatividade

O conceito de interatividade tem se tornado cada vez mais presente no vocabulário de variadas áreas do conhecimento: educação, comunicação, sociologia etc. Um motivo marcante para essa intensificação da utilização do termo refere-se ao maciço crescimento da utilização das tecnologias digitais nos mais variados campos de atuação humana. Porém, é necessário destacar que sua utilização não se inicia com a presença das tecnologias digitais, tampouco possui uma única possibilidade de conceituação.

Estando nossa concepção de tecnologia fundamentada na concepção materialista dialética de homem e de História, compreendemos que as tecnologias são construções humanas decorrentes das necessidades socialmente construídas. Dessa forma, não são as tecnologias que determinam as formas de relações sociais, são as necessidades da sociedade que determinam as potencialidades das tecnologias e suas utilizações.

Atualmente, podemos compreender a discussão sobre interatividade a partir de duas principais vertentes: a hegemônica, pautada numa compreensão a-histórica das tecnologias; e a sócio-construtivista, na qual respaldamos nossas assertivas (CARVALHO; MATTA, 2007).

A abordagem hegemônica da interatividade compreende um conjunto de relações de emissão e recepção de mensagens, através do qual a mensagem passa a ter existência própria, podendo ser transmitida e apreendida por sujeitos diferentes de forma mecânica e linear. Tal abordagem não abarca a complexidade prevista nas relações humanas, podendo

mesmo servir para fortalecimento de uma perspectiva educacional behaviorista. O behaviorismo tem como pressuposto a passividade do estudante e a atividade do professor, num processo de transmissão de conceitos que devem ser assimilados pelos alunos. Tal compreensão de transmissão se justifica por uma leitura estanque e linear dos conteúdos a serem trabalhados. A relação conteudista linear presente no behaviorismo é facilmente legitimada por esse compreensão de interatividade apresentada como hegemônica (CARVALHO; MATTA, 2007).

A compreensão sócio-construtivista do conceito mantém o enfoque no compartilhamento das práxis sociais como demandaria uma visão vigotskiana. O sócio-construtivismo compreende a interação dos homens entre si e destes com a natureza como premissa para a existência da humanidade. O ser humano se constrói na interação e a sociedade é decorrência da construção coletiva dos sujeitos em interatividade (VYGOTSKY, 1998; REGO, 1995). A interatividade, portanto, na concepção vigotskiana, dessa forma materialista dialética, é o pressuposto das relações humanas, compreende a existência social dos sujeitos, no compartilhamento de suas práxis. Esse entendimento afasta qualquer outro que exija tecnologias digitais como pressuposto para uma interação plena, ainda porque tais tecnologias foram desenvolvidas como resposta às demandas sociais específicas. Grupos sociais, no exercício interativo das suas existências, demandaram tecnologias que facilitassem determinadas transações e alcances comunicacionais. Sendo assim, o caráter interativo encontra-se nos sujeitos em meio aos embates históricos, e não nas tecnologias construídas. A clareza com relação a essa discussão nos permite perceber duas coisas: as tecnologias não determinam os seres humanos, ao contrário disso, os homens constroem e se utilizam delas com finalidades e objetivos por eles definidos, como dito acima; e, estando determinadas pelos homens, as tecnologias podem favorecer diferenciados posicionamentos políticos, tanto práticas diretivas e autoritárias quanto práticas dialógicas e libertárias. Não é o tipo de tecnologia utilizada que determina o grau de interação, e sim as relações travadas pelos sujeitos ao utilizarem as tecnologias necessárias e disponíveis (CARVALHO; MATTA, 2007).

Interatividade coerente com a abordagem sócio-construtivista corresponde à intersecção das práxis dos sujeitos envolvidos, enquanto que, hegemonicamente, corresponde a um processo fora da práxis humana e mecânico. A partir das figuras abaixo, buscamos visualizar as duas compreensões apresentadas:

Figura 03 – Interatividade como práxis coletiva

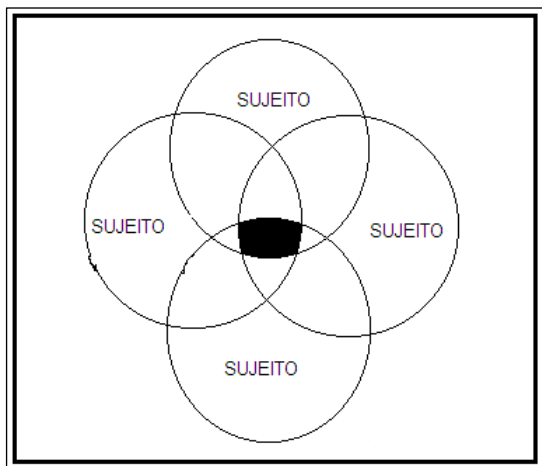
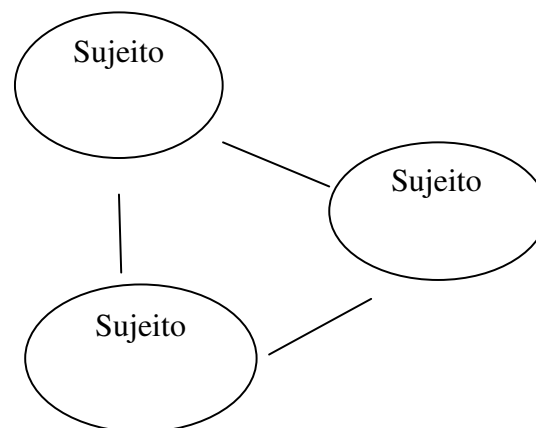


Figura 04 – Interatividade como processo externo aos sujeitos



Importante ressaltar que, na pedagogia freireana, o tema gerador – temática pertinente à práxis dos sujeitos que compõem o processo de aprendizagem – é consequência da compreensão sócio-construtiva da interatividade, tendo em vista que traduz uma práxis coletiva socialmente construída.

Não podemos deixar de considerar, em uma determinada tecnologia, suas potencialidades, condicionadas pelos objetivos que legitimaram sua construção. Porém, o fator determinante é a utilização que os sujeitos lhes empregam no processo histórico. Caso aceitássemos o contrário, estaríamos negando o ser humano como sujeito histórico, ativo e determinante nas construções históricas, e favorecendo um determinismo tecnológico, através do qual as tecnologias determinariam as relações humanas.

Considerando as potencialidades existentes nas tecnologias digitais, percebemos um arcabouço tecnológico que favorece a interatividade sem a necessidade de presença física e simultaneidade de tempo. Entretanto, é absurdo afirmar que a interatividade a distância é superior a interatividade presencial. Tal afirmativa seria uma deslegitimação histórica das localidades e suas construções.

A compreensão da interatividade enquanto pressuposto das relações humanas, possibilitando seu entendimento como a própria Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPA), é condizente com a perspectiva educacional de Freire, visto que coloca o ser

humano em situação de escolha e construção histórica, ao invés de refém, determinado por tecnologias por ele mesmo construídas.

4. EAD colaborativa e perspectiva freireana

Aos educadores que não estão satisfeitos com essa concepção consumista do mundo, cabe ver o que é possível fazer como antídoto à alta força manipulativa ou ideologizadora de alguns desses meios de comunicação (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p 26).

A Educação a Distância (EAD) é uma das possibilidades de utilização das tecnologias digitais em Educação, bastante procurada pela sua flexibilidade de horário e localidade, fatores importantes na conjuntura atual. A procura de tais flexibilidades é normalmente correspondida por empresários da “educação”, estimulados pela grande lucratividade, com relação à educação presencial, já que diminuem os gastos com instalações, limpeza, funcionários, dentre outros. Paralelamente aos custos reduzidos, visualizamos um retrocesso com relação ao grau de dialogicidade e autonomia nos processos de aprendizagem, tendo em vista que a redução de gastos também atinge os profissionais da educação. “Professores” são substituídos por “tutores”, profissionais mal remunerados que exercem atividades de acompanhamento, resolução de dúvidas e avaliação, estando completamente apartados das atividades de planejamento e construção/seleção de material didático. Tais atividades são desempenhadas por “professores especialistas” contratados com esta finalidade, e que normalmente não participam do processo de aprendizagem e avaliação dos cursos. Visualizamos assim um formato EAD mecânico, fragmentado, tradicional, industrial, no qual as atividades de planejamento e avaliação são apartadas, assim como a integração da turma proporcionada pelo trabalho do professor é substituída por um quase autodidatismo solitário. A base epistemológica capaz de sustentar tal formato educacional só pode ser o positivismo, tendo em vista que os conhecimentos são tidos como verdades absolutas, sistematizadas e planejadas pelo “professor especialista”, cobradas e avaliadas pelos “tutores”. Esse formato educacional é alimentado pela estrutura produtiva capitalista, sendo, portanto, hegemônico, assim como alvo dos nossos questionamentos.

Estamos diante de uma subutilização do potencial interativo e coletivizador das tecnologias, como destaca Sérgio Guimarães, em diálogo com Freire: “Nesse abraço que se faz de tecnologias novas, há por vezes uma atitude ainda arcaica quanto ao uso didático-

pedagógico desses novos instrumentos. Continua-se limitando o aluno à tarefa de consumo.” Freire concorda, completando: “Isso! E, daí, meios tão dinâmicos de comunicação terminam por domesticar os alunos, submetendo-os a uma burocracia escolar, a uma escolástica, de novo.” (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p.43).

Dentro dessa diversidade de formas de incorporação da EAD, iremos classificar a utilização dessa modalidade em basicamente duas vertentes (MATTA, 2005): aquela em que o processo se propõe de maneira diretiva, partindo dos princípios pedagógicos da pedagogia tradicional, nas quais a interatividade é esmagada pelos programas inflexíveis e pela desconsideração da realidade dos alunos; e aquela cuja potencialidade interativa das tecnologias digitais (através de computadores conectados em rede) é aproveitada de forma a propiciar uma relação interativa e colaborativa, tendo os alunos como sujeitos ativos do próprio processo de aprendizagem. Cabe destacar que essas duas vertentes EAD citadas não são homogêneas; dentro de uma mesma vertente temos diferenciados posicionamentos, porém essa classificação aqui feita por nós, de forma ampliada, cumpre com nosso objetivo, de perceber, no ambiente educacional EAD, vertentes que prezam pela dialogicidade em contrapartida com vertentes que a subjugam.

A primeira vertente já foi aqui colocada e sua existência justificada. A segunda, aqui chamada EAD colaborativa, compreende o aproveitamento do potencial interativo das tecnologias digitais em favorecimento de práticas pedagógicas dialógicas e pautadas na autonomia dos sujeitos integrantes do processo, considerando que, juntos, constroem e avaliam a aprendizagem transcorrida. A possibilidade de uma EAD baseada nos pressupostos educacionais freireanos está diretamente relacionada à exploração dos recursos interativos disponibilizados em rede.

Para tanto, convém compreender os fatores que legitimam a existência de uma EAD colaborativa. Assim como ter a clareza, já discutida anteriormente, de que o determinante numa relação de aprendizagem não é a tecnologia utilizada, e sim o direcionamento político-metodológico que norteia.

Matta(2007), ao discutir ambientes EAD's capazes de sustentar uma relação de ensino-aprendizagem colaborativa, cria a terminologia “ambientes mínimos” para se referir aos ambientes vitais para garantia da aprendizagem, ambientes sem os quais os pré-requisitos mínimos para uma aprendizagem colaborativa não seriam garantidos. Dessa forma, iremos refletir acerca dos ambientes mínimos para um sistema EAD interativo e dialógico, capaz de sustentar comunidades de aprendizagem. São eles: a) ambiente para a

interatividade de apoio e organização da aprendizagem, que se constitui basicamente numa lista de discussão: nele são negociados os processos de organização do curso, servindo para marcar eventos, organizar trabalhos etc.; b) ambiente de interatividade para a aprendizagem e construção do conhecimento, comumente conhecido como Fórum: é responsável pelo suporte do processo de diálogo e discussão que implica na aprendizagem; c) ambientes para a interatividade de autoria coletiva, podendo ser o *Equitext*, *Wiki*, etc.: suporte no processo de sistematização da aprendizagem, de construção das sínteses interpretativas ou resultados finais coletivamente. Tais ambientes não são os únicos existentes em EAD, porém garantem interação necessária para realização de um processo sócio-construtivista.

Matta (2006) utiliza a terminologia “Comunidade de aprendizagem”, ou ainda “Comunidade de práxis”, para referenciar uma relação de aprendizagem decorrente da ação colaborativa de um grupo, de uma comunidade, em torno do aprendido, de maneira consciente e interativa. A existência dessas comunidades sempre foi visualizada presencialmente, e a viabilidade de sua existência na rede é paulatinamente defendida e experienciada (MATTA, 2006). Tais comunidades de aprendizagem em ambientes virtuais são possibilitadas pela utilização dos ambientes essenciais citados.

Importante ressaltar a proximidade entre os conceitos “comunidade de aprendizagem” e “círculo de cultura”, podendo ser diferenciados pelo direcionamento político marcadamente popular existente nos círculos de cultura freireanos. Ambos conceitos se referem a processos de aprendizagem marcados pelo reconhecimento e valorização da construção coletiva, do trabalho com base na legitimação das ZPA's. Sendo assim, os estudos desenvolvidos por Matta acerca dos ambientes essenciais para a construção de uma comunidade de aprendizagem podem ser aqui aproveitados no exercício de caracterização de um círculo de cultura em EAD, voltado para o desenvolvimento da aprendizagem nos pressupostos freireanos, tendo em vista o caráter interativo dialógico existente tanto nas comunidades de aprendizagem quanto nos círculos de cultura.

Pensando no Método Paulo Freire, temos sua primeira etapa: pesquisa do universo vocabular da comunidade envolvida no processo de aprendizagem, que se constitui na pesquisa das especificidades do contexto dessa comunidade. Na EAD, é possível que não exista um só contexto a ser considerado e sim variados contextos e comunidades envolvidas a partir dos seus representantes. Tendo em vista que a pesquisa ocorre a distância, assim como a importância dos educandos participarem da pesquisa, o acesso aos

contextos será através do depoimento dos estudantes já no ambiente educacional EAD. Tal pesquisa será direcionada e sistematizada pelo educador e poderá utilizar de um “ambiente de apoio à interação dos sujeitos participantes”, podendo ser uma lista de discussão. A segunda etapa do Método Paulo Freire corresponde à escolha dos temas geradores, podendo utilizar o mesmo ambiente utilizado na primeira etapa para negociação coletiva acerca dos temas e sua definição.

Na terceira etapa, na qual ocorre a construção das situações-problemas com base nos temas geradores, tais situações poderão ser construções hipermídias desenvolvidas pelos próprios estudantes, com auxílio do professor. A proposta de construção hipermídia decorre da possibilidade de desenvolvimento com utilização do computador, inclusive com participação coletiva, porém as situações-problemas podem ser também fotografias, desenhos escaneados, dentre outros. Para a construção das hipermídias, serão necessários *softwares* de composição de hipermídias, de preferência, que permitam a construção coletiva. Para a discussão dos temas geradores com base nas hipermídias construídas, um recurso que propiciasse a discussão em tempo real articulado com um apresentador de hipermídia, como um sistema de *webconferência*, seria proveitoso, porém, caso não se tenha tal recurso, um “ambiente de mediação dos processos de ensino-aprendizagem colaborativa”, como um Fórum, articulado a um apresentador de hipermídia, seria suficiente para responder aos requisitos básicos necessários ao processo.

A quarta etapa é responsável pela sistematização das propostas de discussão com base nas situações problemas construídas na terceira etapa. Tais propostas de discussão são originalmente construídas pelo professor, devendo ser apresentadas e discutidas com o grupo de educandos. Para tanto um “ambiente de mediação dos processos de ensino-aprendizagem colaborativa”, podendo ser um fórum, é suficiente.

Na quinta etapa do método, temos o momento de sistematização do trabalho com as especificidades da(s) área(s) do conhecimento proposta(s). Assim como na etapa quatro, as propostas de discussão podem ser socializadas e discutidas em um “ambiente de mediação dos processos de ensino-aprendizagem colaborativa”. Para o desenvolvimento das propostas, “ambiente de apoio à interação dos sujeitos participantes”, “ambiente de mediação dos processos de ensino-aprendizagem colaborativa” e “ambiente de construção e autoria coletiva” serão necessários para subsidiar discussões e atividades desenvolvidas pelos educandos no processo de sistematização e síntese do conhecimento.

Compreendendo que o Método Paulo Freire é muito mais do que um método para alfabetizar, é uma forma de construir/organizar um processo de ensino-aprendizagem voltado para a conscientização, podemos perceber a potencialidade de sua utilização à distância na construção de conhecimentos além da alfabetização. Sendo assim, nossa discussão a respeito dos ambientes EAD que possibilitam a utilização do Método Paulo Freire não estão voltadas para a alfabetização, tendo em vista que esse não é o nosso objetivo de pesquisa. Discutimos aqui os ambientes EAD necessários para garantir a essência do Método e do processo de ensino-aprendizagem freireano, devendo ser adaptado às especificidades dos objetivos da aprendizagem. Nosso objetivo é o Ensino de História e discutiremos a seguir os ambientes EAD baseados nas suas especificidades.

Segue tabela com sistematização das etapas do Método Paulo Freire e os ambientes EAD correspondentes para o seu desenvolvimento:

Tabela 03 – Etapas do Método Paulo Freire e ambientes em EAD

Etapas - Método Paulo Freire	Ambientes em EAD
1ª etapa: pesquisa do contexto dos educandos	Ambiente de interatividade para a aprendizagem e construção do conhecimento, podendo ser um fórum ou uma lista de discussão
2ª etapa: escolha dos temas geradores	Ambiente de interatividade para a aprendizagem e construção do conhecimento, podendo ser um fórum ou uma lista de discussão
3ª etapa: construção de situações problema	<i>softwares</i> de composição de hipermídias, de preferência que permitam a construção coletiva; sistema de <i>webconferência</i> ou Ambiente de interatividade para a aprendizagem e construção do conhecimento, podendo ser um fórum

4ª etapa: planejamento e sistematização compartilhada das propostas de discussão com base nas situações construídas na terceira etapa	Ambiente de interatividade para a aprendizagem e construção do conhecimento, podendo ser um fórum
5ª etapa: planejamento e sistematização compartilhada do trabalho e exercício das especificidades da(s) área(s) do conhecimento proposta(s)	Ambiente de interatividade para a aprendizagem e construção do conhecimento, podendo ser um fórum; ambiente para a interatividade de apoio e organização da aprendizagem; ambiente para a interatividade de autoria coletiva

5. Ensino de História freireano em EAD

Após discutirmos os ambientes EAD capazes de responder aos pré-requisitos para consolidação da proposta educacional de Paulo Freire, precisamos discutí-los agora à luz das especificidades do ensino de História.

Iremos aqui propor uma articulação entre o Ensino de História freireano sistematizado no segundo capítulo (ver tabela 2 - Etapas do ensino-aprendizagem de História freireano) com as propostas de ambientes EAD aplicáveis na pedagogia freireana previstos no item anterior (Tabela 03 – Etapas do Método Paulo Freire e ambientes em EAD).

Com relação à primeira e segunda etapas temos, respectivamente, o acréscimo de duas atividades: escolha de conteúdos históricos a serem trabalhados (na primeira etapa); análise da relação entre os temas presentes no universo sócio-histórico e os temas que perpassam os conteúdos históricos a serem trabalhados (na segunda etapa). Ambas implicam em negociação coletiva, através da exploração da dialogicidade, podendo utilizar-se de “ambiente de apoio à interação dos sujeitos participantes”, como já previsto no tópico anterior (da articulação entre Método Paulo Freire e EAD).

Na terceira etapa – construção de situações problemas com base no(s) Tema(s) Histórico Gerador(es) – mantém-se os ambientes propostos no tópico anterior, para

construção das situações-problemas (hipermídias) e desenvolvimento das aulas e discussões provocadas a partir destas: *softwares* de composição de hipermídias, de preferência que permitam a construção coletiva; sistema de *webconferência* ou ambiente de mediação dos processos de ensino-aprendizagem colaborativa.

Na quarta etapa, da mesma forma, como no item anterior, podemos utilizar “ambiente de mediação dos processos de ensino-aprendizagem colaborativa” para socialização e discussão das propostas de discussão do curso.

Na quinta etapa, assim como no desenvolvimento da aprendizagem correspondente, ocorre o planejamento do trabalho com as especificidades da construção do conhecimento histórico. Nessa etapa, na qual está prevista a seleção de fontes históricas a serem disponibilizadas ou indicadas e a elaboração de uma proposta de síntese a ser desenvolvida pelos educandos como exercício final, sugerimos a utilização, respectivamente, de um “ambiente de disponibilização de mídias” e um “ambiente de construção e autoria coletiva”. Para socialização da proposta de aprendizagem e desenvolvimento do processo de construção e análise de hipóteses previstas no Ensino de História exposto no segundo capítulo, seria interessante a utilização de *software* capaz de organizar as hipóteses e a análise das fontes. Caso não seja viável o acesso a um *software* com tais características, um “ambiente de mediação dos processos de ensino-aprendizagem colaborativa” corresponde às necessidades de socialização de hipóteses e diálogo previstos na proposta do Ensino de História freireano.

Os ambientes acima mencionados podem ser encontrados no Moodle – um *software* livre⁹ capaz de suportar processos de aprendizagem e construção colaborativa.

Segue tabela com a sistematização da relação entre as etapas do Ensino de História freireano (conforme a tabela 2 - Etapas do ensino-aprendizagem de História freireano, do segundo capítulo) e os ambientes apresentados como capazes de sustentar seu desenvolvimento:

⁹ “O termo Software Livre se refere à liberdade que o usuário tem de executar, distribuir, modificar e repassar as alterações sem, para isso, ter que pedir permissão ao autor do programa” (Definição encontrada no web site do projeto de software da Bahia: <http://twiki.dcc.ufba.br/bin/view/PSL/OQueESL>).

Tabela 04 – Etapas do Ensino de História freireano e ambientes EAD

Etapas do planejamento do Ensino de História freireano	Ambientes em EAD para planejamento e desenvolvimento da aprendizagem
1) Pesquisa do universo sócio-histórico;	Ambiente de interatividade para a aprendizagem e construção do conhecimento, podendo ser uma lista de discussão ou fórum
2) Escolha do(s) Tema(s) Histórico(s) Gerador(es);	Ambiente de interatividade para a aprendizagem e construção do conhecimento, podendo ser uma lista de discussão ou fórum
3) Construção de situações problemas com base no(s) Tema(s) Histórico Gerador(es);	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Softwares</i> de composição de hipermídias, de preferência que permitam a construção coletiva, podendo ser o <i>wiki</i>; ▪ Sistema de webconferência ou ambiente de interatividade para a aprendizagem e construção do conhecimento, que pode ser um fórum
4) Socialização do planejamento das aulas e discussões a partir das situações problemas;	Ambiente de interatividade para a aprendizagem e construção do conhecimento, podendo ser um fórum
5) Desenvolvimento das aulas e discussões a partir das situações problemas;	Ambiente de interatividade para a aprendizagem e construção do conhecimento, podendo ser um fórum;
6) Formulação de hipóteses a partir das discussões em torno das situações problemas;	Ambiente de interatividade para a aprendizagem e construção do conhecimento, podendo ser um fórum;
7) Confronto de fontes de informação sobre o momento histórico estudado;	Ambiente de interatividade para a aprendizagem e construção do conhecimento, podendo ser um fórum;
8) Análise das hipóteses a partir do confronto	Ambiente de interatividade para a

<p>entre o momento histórico vivenciado e as informações contidas nas fontes;</p> <p>9) Elaboração de uma síntese histórica respaldada na análise das hipóteses.</p>	<p>aprendizagem e construção do conhecimento, podendo ser um fórum;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ambiente de interatividade para a aprendizagem e construção do conhecimento, podendo ser um fórum; ▪ Ambiente para a interatividade de autoria coletiva, podendo ser o <i>wiki</i>, um <i>blog</i>, etc;
--	---

Baseado nos ambientes EAD, com características capazes de sustentar a interação necessária para desenvolvimento de uma proposta de Ensino de História freireana em EAD, como sistematizamos a partir da analogia com o Método Paulo Freire, **buscaremos aqui delinear o esboço do processo de aprendizagem**. Importante destacar que o processo do planejamento da aprendizagem e o processo da aprendizagem propriamente dito estão a todo tempo se entrecruzando, o que caracteriza claramente a intrínseca relação entre planejamento e avaliação, visto que é o exercício da avaliação do que foi planejado e desenvolvido que dará sustentação para novos planejamentos e seqüência do processo. Sendo assim, só nos é possível traçar um esboço do desenvolvimento do Círculo de Cultura¹⁰, tendo em vista que este é dinâmico e só pode ser completamente visualizado no próprio processo de desenvolvimento.

A pesquisa do universo sócio-histórico dos educandos é a primeira coisa a ser feita num ensino de História que se pretenda freireano. Em EAD, considerando a distância entre os sujeitos, tal pesquisa se dará a partir das informações trazidas pelos educandos, baseadas nas provocações feitas pelo professor. Cabe ressaltar que o professor não é o único responsável pelas provocações, porém é o responsável pelo direcionamento do processo. O diálogo coletivo, pautado nas provocações e nas informações socializadas, será a substância da pesquisa do universo sócio-histórico.

Segue esboço da proposta de planejamento:

¹⁰ Círculo de Cultura é um conceito cunhado por Paulo Freire para referenciar o processo de aprendizagem baseado nos pressupostos de construção de consciência crítica e conscientização. (FREIRE, 1980)

SUGESTÃO 1: O professor inicia a pesquisa sócio-histórica com uma provocação/pergunta acerca das experiências e cotidiano dos educandos, provocando a participação de todos e observando as relações entre os relatos.

Paralelamente à pesquisa do universo sócio-histórico dos educandos, temos a escolha dos conteúdos históricos curriculares a serem trabalhados. Tais conteúdos podem ser derivados de um currículo proposto por alguma instituição de educação, o que permite o trabalho na educação formal, como podem também ser escolhidos segundo critérios específicos de atuação política. Em ambas as possibilidades, tais conteúdos precisam estar vinculados ao contexto dos educandos através da relação com os Temas Históricos Geradores. Essa vinculação feita na abordagem de ensino desenvolvida é a garantia da viabilização de um ensino de História pertinente na construção de uma consciência crítica que venha a repercutir nas formas de relação dos sujeitos com o mundo e com a história.

SUGESTÃO 2: O professor, sabendo os conteúdos históricos curriculares que serão trabalhados, analisa possíveis relações destes com a pesquisa sócio-histórica realizada.

É importante o professor perceber relação entre os conteúdos históricos curriculares e as questões encontradas na pesquisa sócio-histórica, tendo em vista que o trabalho com os Temas Históricos Geradores deverá contemplar a discussão tanto no momento histórico estudado como no momento histórico vivenciado a partir do contexto dos educandos.

SUGESTÃO 3: Com base na análise da relação entre os conteúdos históricos curriculares e a pesquisa sócio-histórica realizada, o professor propõe Temas Históricos Geradores para o grupo. Tais temas podem ser modificados, acrescentados ou subtraídos a partir da discussão com os educandos.

Após termos um panorama do(s) contexto(s) dos educandos e as propostas de conteúdos curriculares, iremos propor Temas Históricos Geradores com base na pesquisa do universo

sócio-histórico dos educandos. Vale ressaltar que, tratando-se de EAD, os contextos tendem a ser diversos e diferenciados, sugerindo que os Temas Históricos Geradores sejam escolhidos de forma que tenham pertinência nos diversos contextos envolvidos. Os Temas Históricos Geradores devem alcançar a ZDP construída na relação entre os educandos mergulhados nos seus respectivos contextos. Convém que a escolha dos temas seja discutida com os educandos, inserindo-os no processo de planejamento do curso e possibilitando assim que compreendam e dominem o processo pelo qual se dá a construção de conhecimento histórico contextualizado, assim como percebam e compreendam a relação e coerência existentes entre diferentes contextos.

SUGESTÃO 4: Após a definição dos Temas Históricos Geradores, o professor explica a importância das situações-problemas e propõe a construção.

Escolhidos os temas, iniciaremos a construção de situações-problemas, que – como defendemos anteriormente – serão construções hipermídias desenvolvidas pelos próprios estudantes, em colaboração e com auxílio do professor. Temos aí uma significativa diferença do Método Paulo Freire originalmente proposto: a construção das situações-problemas passa a ser socializada, podendo ser construídas coletivamente pelos educandos, enquanto que no Método Paulo Freire para alfabetização normalmente tais situações-problemas eram desenvolvidas pelo professor e sua equipe. Diante desse diferencial, duas possibilidades de trabalho se apresentam: a) podemos ter, para cada tema gerador, uma situação-problema produzida coletivamente; b) assim como, para cada tema, variadas situações-problemas construídas a partir das especificidades de cada contexto presente no círculo de cultura. Na opção “a”, a relação do tema com as especificidades dos contextos dos educandos deverá ser garantida na discussão, no próprio processo de aprendizagem. Da mesma forma, caso prevaleça a opção “b”, as totalizações e compreensão das relações existentes entre os contextos e a coerência sociometabólica existente entre estes serão também evidenciadas no processo de aprendizagem com base nas discussões direcionadas pelo educador.

SUGESTÃO 5: Com base nas situações-problemas construídas, o professor deve apresentar para o grupo o planejamento das discussões. Tal planejamento deve estar

aberto para ser discutido e modificado. Após o fechamento coletivo do planejamento, o processo de ensino-aprendizagem decorrente das discussões e/ou aulas expositivas planejadas deve ser desenvolvido.

Com base nas situações-problemas construídas, nos Temas Históricos Geradores e com clareza com relação às possíveis e necessárias articulações a serem feitas entre o momento histórico presente, os contextos dos educandos e os momentos históricos previstos nos conteúdos curriculares, as discussões, previstas para serem planejadas na quarta etapa, devem ser desenvolvidas de forma a conduzir os educandos a perceberem a lógica dinâmica presente na história e nas relações humanas como um todo. Nesse momento, cabe a existência de discussões conseqüentes de provocações do professor, aulas expositivas nas quais não sejam cerceadas as participações do coletivo, discussão de textos, etc.

SUGESTÃO 6: Após o trabalho desencadeado com base nas situações-problemas, o professor precisa discutir e esclarecer em que consiste a proposta metodológica apresentada no quadro com as etapas do processo de construção do conhecimento histórico (conforme a tabela 2- Etapas do ensino-aprendizagem de História freireano, no capítulo 2).

Após o trabalho com as situações-problemas, segue-se o aprofundamento da construção do conhecimento histórico, seguindo a proposta metodológica discutida no segundo capítulo:

- 1) Formular hipóteses a partir das discussões em torno das situações-problemas;
- 2) Confrontar fontes de informação sobre o momento histórico estudado;
- 3) Analisar as hipóteses a partir do confronto entre o momento histórico vivenciado e as informações contidas nas fontes;
- 4) Elaborar uma síntese histórica respaldada na análise das hipóteses.

Para desenvolver as etapas acima colocadas, o professor precisa explicar ao grupo o processo de construção sugerido a partir das etapas, como, por exemplo, em que consiste uma hipótese, em que consistem as fontes de informação histórica, o que se espera de uma síntese histórica. O grupo necessita ter consciência do exercício histórico que está sendo sugerido, assim como precisa ser provocado no sentido dos educandos se perceberem como sujeitos historicamente condicionados, ao mesmo tempo em que são historicamente

construtores. A síntese histórica é exatamente a relação entre o condicionamento histórico existente e o exercício de construção histórica consciente, tendo em vista que ela (a síntese) está condicionada às informações contidas nas fontes e ao exercício criativo e reflexivo do autor.

SUGESTÃO 7: O professor orienta todo o processo de construção e sistematização do conhecimento histórico, passando pela construção das hipóteses, escolha e análise das fontes, articulação da argumentação e construção da síntese histórica.

Cabe ao professor orientar na construção das hipóteses; disponibilizar e/ou indicar ao grupo material que sirva de fonte de informação histórica, podendo ser artigos, vídeos, fontes primárias, dentre outros. Deve também contribuir no confronto de informações, na construção de argumentações coerentes com base nas hipóteses construídas e na elaboração da síntese histórica.

A caracterização da abordagem educacional freireana (desenvolvida no primeiro capítulo), a proposta metodológica para um ensino de História freireano (desenvolvida no segundo capítulo) e a análise dos ambientes EAD capazes de sustentar a proposta metodológica desenvolvida no presente capítulo são pressupostos suficientes para a concretização da etapa experimental da pesquisa, na qual iremos propor um curso de História de acordo com a proposta metodológica sistematizada para análise de sua efetividade.

Após o estudo das possibilidades de articulação da EAD com a proposta de Ensino de História freireano, podemos planejar a experiência prática, objetivo do nosso próximo capítulo.

METODOLOGIA

1. Modelo da pesquisa

A respeito da metodologia deste trabalho, cabe ressaltar que esta não se inicia no presente capítulo, mas ela vem se delineando desde o início do processo de questionamento e exercício de reflexão, tendo em vista que nossa compreensão de método e metodologia não distancia a ação da reflexão. A práxis, enquanto unidade indissociável da existência humana é para nós um pressuposto que não pode ser desconsiderado em qualquer momento do processo de pesquisa. Nossa concepção materialista-dialética do mundo e da História, da educação e das tecnologias da informação, delineada ao longo do primeiro, segundo e terceiro capítulos, coloca, portanto, no centro da discussão acerca da metodologia da pesquisa adotada a práxis como princípio humano e as ZPA's como espaços de interação e construção histórica, inclusive científica.

Reconhecendo o materialismo dialético como concepção e método de pesquisa norteador, Gramsci contribui significativamente para a sua compreensão a partir da abordagem praxiológica (CABALERO, 2007; NONATO, 2006). Como o próprio nome sugere, a praxiologia fundamenta-se na indissociação entre a pesquisa e a prática, o sujeito e o objeto, a consciência e a ação, isto é, na práxis. Dessa forma, não é legítima uma abordagem de pesquisa que a pressuponha como uma ação não política. Pesquisa, assim como educação, é ação política, já que compreende aspectos de socialização humana na relação dos homens entre si e com a natureza. Estão os homens inevitavelmente condicionados ao seu momento histórico e seu contexto, portanto à sua práxis e tudo que ela representa político-ideologicamente, ainda que não tenham a clareza disso prevista numa consciência crítica.

Todo o exercício desenvolvido nos três primeiros capítulos, responsável pelo delineamento da proposta metodológica de ensino que buscamos desenhar é o resultado do diálogo aprofundado entre a pesquisadora e toda a sua experiência praxiológica, os autores e a experiência por eles trazidas, assim como nosso orientador e suas experiências. Os sujeitos desse diálogo, ou melhor, dessa interlocução de consciências forjadas na práxis, ainda estão apresentados simploriamente, tendo em vista que os sujeitos presentes trazem consigo todas as suas relações e interlocuções. Concluimos que o delineamento da proposta metodológica foi um exercício de exploração das ZPA's presentes no coletivo dos

sujeitos envolvidos até então na pesquisa, sendo portanto uma construção praxiológica e não somente teórica.

Não temos dúvida da coerência presente entre a abordagem metodológica discutida e a perspectiva educacional freireana, uma vez que a conscientização e toda metodologia sistematizada por Freire é um diálogo constante entre teoria e prática. Toda teoria é uma consequência prática, assim como toda prática é motivada por uma compreensão teórica desenvolvida a partir de práticas anteriores. A teoria e a prática formam uma unidade no desenrolar de um processo de construção de consciência crítica.

Nossa pesquisa, tendo em vista que pretende submeter a proposta metodológica desenvolvida à experimentação empírica, compreende dois momentos, articulados e interdependentes: o primeiro se refere ao diálogo da pesquisadora com autores no objetivo de construir a proposta metodológica de ensino de História freireano; o segundo momento da pesquisa tem caráter experimental, se refere à experimentação prática da metodologia proposta, que a todo momento estará em diálogo com a teoria que a sustenta.

O primeiro momento da pesquisa, responsável pela sistematização da proposta metodológica, está subdividida nas seguintes etapas já desenvolvidas nos capítulos anteriores:

- Estudo da obra de Paulo Freire e análise das suas características e base epistemológica;
- Estudo e sistematização da compreensão de História condizente com os pressupostos freireanos, assim como um ensino de História coerente com tais pressupostos;
- Desenvolvimento de proposta metodológica para um ensino de História freireano a partir da analogia com o Método Paulo Freire;
- Análise contextualizada da presença das tecnologias digitais na sociedade capitalista atual e da EAD como modalidade educacional em expansão;
- Estudo e definição da perspectiva EAD condizente com a proposta metodológica de Ensino de História freireano;
- Estudo dos ambientes educacionais EAD capazes de sustentar um ensino-aprendizagem interativo;
- Construção de proposta metodológica para um ensino de História freireano em EAD.

O segundo momento, correspondente à experimentação empírica da abordagem metodológica construída, desenvolver-se-á mediante a aplicação da metodologia proposta com uma turma de educandos previamente selecionados. Importante destacar que o nosso objeto de estudo é a **metodologia do Ensino de História freireano** aplicada em EAD. Temos, portanto, na composição da metodologia, categorias a serem consideradas e analisadas. Tais categorias, algumas compostas de subcategorias, estão divididas em três blocos com caráter diferenciados:

A) **Etapas da metodologia:** Nesse grupo temos as etapas que compõem a metodologia, as quais serão avaliadas com relação ao cumprimento dos seus objetivos. São elas:

- 1) Pesquisa do universo sócio-histórico;
 - 1.1) Universo sócio-histórico
- 2) Escolha do(s) Tema(s) Histórico(s) Gerador(es);
 - 2.1) Tema Histórico Gerador
- 3) Construção de situações-problemas com base no(s) Temas(s) Histórico(s) Gerador(es);
 - 3.1) Situações-problemas
- 4) Socialização do planejamento das aulas e das discussões a partir das situações problemas;
 - 4.1) Planejamento
- 5) Desenvolvimento das aulas e discussões a partir das situações-problemas;
- 6) Formulação de hipóteses a partir das discussões em torno das situações-problemas;
 - 6.1) Hipótese
- 7) Confronto de fontes de informação sobre o momento histórico estudado;
- 8) Análise das hipóteses a partir do confronto entre o momento histórico vivenciado e as informações contidas nas fontes;
- 9) Elaboração de uma síntese histórica respaldada na análise das hipóteses;
 - 9.1) Síntese histórica

B) **Ambientes educacionais EAD:** Os ambientes EAD propostos para desenvolvimento da metodologia serão avaliados com relação à capacidade de abarcar o processo de aprendizagem.

- 10) Ambiente de interatividade para a aprendizagem e construção do conhecimento;
 - 11) Ambiente para a interatividade de apoio e organização da aprendizagem;
 - 12) Ambiente para a interatividade de autoria coletiva;
- C) **Categoria processual:** Categoria que permeia todo o processo de aprendizagem, necessitando ser avaliada processualmente, considerando momentos distintos do curso.
- 13) Favorecimento de construção de consciência crítica

2. Campo Empírico

Para realização da etapa experimental da pesquisa, que corresponde à efetivação e análise do processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, faz-se necessária a utilização da metodologia proposta em uma turma de educandos com disponibilidade para participar da experiência, formando assim um círculo de cultura.

Temos a pretensão de considerar a metodologia proposta capaz de servir para qualquer faixa etária e nível de escolaridade, visto o seu caráter flexível e dialógico. Entretanto, iremos selecionar um grupo composto por professores de História do Estado da Bahia que tenham interesse em participar da pesquisa. Conduziremos o processo de aprendizagem em nível de ensino superior, tendo em vista a formação superior dos educandos.

A escolha por professores de História do Estado da Bahia é justificada pelos seguintes fatores:

- Repercussão na formação de professores, tendo em vista que estes irão construir conhecimento acerca da História da Bahia concomitantemente à apropriação da metodologia utilizada. A formação de professores pressuposta à experimentação, tendo em vista que o grupo será composto por professores, caracterizar-se-á pela unidade teoria-prática característica da pedagogia freireana. Teremos concretamente uma práxis educacional na qual pesquisa e ensino formarão uma unidade não somente com relação à pesquisadora, mas também com relação aos educandos envolvidos. Portanto, estaremos contribuindo para a problematização da práxis docente dos professores envolvidos na pesquisa, assim como, conseqüentemente, no processo de aprendizagem dos seus educandos.

- Os pré-requisitos para formação do grupo que participará da pesquisa – professores de História e dispostos a utilizarem EAD – garantirá a formação de um “círculo de cultura” repleto de relações de pertencimento entre os envolvidos e com ZDP claras e diretamente pertinentes para um trabalho educacional que venha a repercutir na práxis dos sujeitos.
- A necessidade do Brasil, e especificamente do Estado da Bahia, com relação à qualificação profissional do corpo docente no que se refere à apropriação de abordagens educacionais capazes de favorecer a construção de consciência crítica.

O “círculo de cultura” aqui proposto para cumprimento de um processo importante na pesquisa terá como sujeitos envolvidos os educandos a serem selecionados na rede pública estadual da Bahia, a pesquisadora mestranda e Alfredo Matta, orientador da pesquisa em questão. Tendo em vista a complexidade inerente à análise dos dados e a grande responsabilidade referente ao direcionamento do processo de ensino-aprendizagem, optamos que essas duas atividades – análise de dados e direcionamento do ensino-aprendizagem – não estarão concentradas numa mesma pessoa. A pesquisadora mestranda concentrará as atividades de análise dos dados com base nas categorias de pesquisa, enquanto que o professor orientador da pesquisa, Alfredo Matta, será o responsável pelo direcionamento do ensino-aprendizagem, estando os dois – orientador e pesquisadora – em diálogo constante. A pesquisadora mestranda também participará do processo de direcionamento da aprendizagem, porém não sendo a principal responsável por este.

O curso pretende ter como temática histórica curricular “A Guerra de Canudos”, com duração de aproximadamente um mês, no qual pretendemos discutir o contexto do final do século XIX, sua dinâmica e os fatores estruturantes que desencadearam a batalha em Canudos.

A escolha dessa temática justifica-se pela necessidade de aprofundamento da sua discussão, tendo em vista a superficialidade com a qual normalmente é tratada em escolas de nível fundamental e médio¹¹. Outro fator considerado foi também a possibilidade de contribuir com o Projeto “A Caminho dos Sertões de Canudos”, um projeto da Universidade do Estado da Bahia que objetiva o desenvolvimento do município de

¹¹ Informação coletada em fala de professoras do ensino fundamental do Município de Canudos/BA, em 2007. Professoras do Município de Canudos, interior sertanejo da Bahia, em reunião com integrantes do Projeto “A caminho do Sertão de Canudos”, da Universidade do Estado da Bahia, alegaram a necessidade de formação de professores para trabalhar com a disciplina “História de Canudos”, pertencente ao currículo educacional municipal.

Canudos e dos municípios vizinhos de forma sustentável, atuando nas áreas de Educação, Turismo e História.

3. Instrumentos de pesquisa e procedimentos de análise

A análise das categorias de pesquisa dar-se-á principalmente pela sistematização e observação da dinâmica que irá compor o processo de ensino-aprendizagem. Os posicionamentos dos educandos, as provocações do professor, a pesquisa sócio-histórica, as situações-problemas e sínteses históricas construídas, toda a dinâmica do processo e material construído será precioso na análise das categorias e na busca por conclusões.

É válido o planejamento dos procedimentos que serão utilizados na análise das categorias da pesquisa, como forma de esclarecer nossos objetivos de análise e termos parâmetros norteadores que contribuirão para um direcionamento eficaz da análise dos dados.

Para definirmos os procedimentos e instrumentos utilizados, duas questões básicas se fazem presentes: “o que iremos fazer” (procedimento) e “como iremos fazer” (instrumento). Dessa forma, iremos traçar um planejamento de procedimentos e instrumentos com base nas categorias expostas anteriormente:

Tabela 05

Instrumentos de pesquisa e procedimentos de análise	
Categoria	Procedimento de análise
1) Pesquisa do universo sócio-histórico	<p>Observar se a pesquisa do universo sócio-histórico está sendo cumprida de forma a alcançar seus objetivos. Para tanto, observaremos se na pesquisa está aparecendo elementos pertinentes ao cotidiano dos sujeitos.</p> <p style="text-align: center;">Instrumento de pesquisa</p> <p>Observação dos diálogos e colocações dos educandos, assim como do direcionamento à pesquisa dado pelo professor através da lista de discussão.</p>
Categoria	Procedimento de análise

2) Escolha do(s) Tema(s) Histórico(s) Gerador(es)	<p>Observar se a escolha do(s) Tema(s) Histórico(s) Gerador(es) está coerente com os resultados obtidos na pesquisa sócio-histórica, de forma a garantir a escolha de temáticas significativas no cotidiano do grupo.</p> <p style="text-align: center;">Instrumento de pesquisa</p> <p>Observação das colocações presentes na discussão que chegará aos Tema(s) Histórico(s) Gerador(es), na lista de discussão.</p>
<p style="text-align: center;">Categoria</p> <p>3) Construção de situações problemas com base no(s) Temas(s) Histórico(s) Gerador(es)</p>	<p style="text-align: center;">Procedimento de análise</p> <p>Observar se as situações problemas estão sendo construídas de forma a representar o(s) Tema(s) Histórico(s) Gerador(es).</p> <p style="text-align: center;">Instrumento de pesquisa</p> <p>Observação do processo de desenvolvimento das mídias construídas, assim como do resultado final.</p>
<p style="text-align: center;">Categoria</p> <p>4) Socialização do planejamento das aulas e das discussões a partir das situações problemas</p>	<p style="text-align: center;">Procedimento de análise</p> <p>Observar se o planejamento das aulas está sendo socializado com os educandos, de forma a que todos compreendam o processo que está sendo proposto e possam participar.</p> <p style="text-align: center;">Instrumento de pesquisa</p> <p>Observação dos diálogos e colocações dos educandos e do professor.</p>
<p style="text-align: center;">Categoria</p> <p>5) Desenvolvimento das aulas e discussões a partir das situações-problemas</p>	<p style="text-align: center;">Procedimento de análise</p> <p>Observar se o desenvolvimento das aulas está favorecendo a problematização dos temas geradores em relação ao contexto dos educandos e às temáticas curriculares estudadas, de forma que o estudo da História promova uma melhor apropriação do próprio contexto por parte dos educandos.</p> <p style="text-align: center;">Instrumento de pesquisa</p> <p>Observação dos diálogos transcorridos em fóruns, assim quando da utilização da <i>webconferência</i>.</p>
<p style="text-align: center;">Categoria</p> <p>6) Formulação de hipóteses a partir das discussões em torno das situações-problemas</p>	<p style="text-align: center;">Procedimento de análise</p> <p>Observar se as hipóteses construídas estão coerentes com o desenvolvimento das aulas, assim como se estão estruturadas de maneira lógica.</p> <p style="text-align: center;">Instrumento de pesquisa</p>

	Observação das hipóteses disponibilizadas pelos educandos em portfólios, assim como dos diálogos em torno da sua construção.
<p style="text-align: center;">Categoria</p> <p>7) Confronto de fontes de informação sobre o momento histórico estudado</p>	<p style="text-align: center;">Procedimento de análise</p> <p>Observar se o confronto está considerando fontes que contenham posicionamentos divergentes, favorecendo o enriquecimento da análise, assim como se as fontes correspondem às discussões tidas acerca das temáticas curriculares estudadas.</p> <p style="text-align: center;">Instrumento de pesquisa</p> <p>Observação dos diálogos que norteiam o trato das hipóteses, assim como as argumentações utilizadas pelos educandos na construção da síntese histórica.</p>
<p style="text-align: center;">Categoria</p> <p>8) Análise das hipóteses a partir do confronto entre o momento histórico vivenciado e as informações contidas nas fontes</p>	<p style="text-align: center;">Procedimento de análise</p> <p>Observar se as conclusões dos educandos com relação às hipóteses, a partir da análise das fontes, contemplam um raciocínio histórico dialético; se o professor está contribuindo para a construção de tal raciocínio; e se o educando articula sua análise com o contexto vivenciado.</p> <p style="text-align: center;">Instrumento de pesquisa</p> <p>Observação dos diálogos que norteiam o trato das hipóteses; das argumentações utilizadas pelos educandos na construção da síntese histórica e das intervenções do professor.</p>
<p style="text-align: center;">Categoria</p> <p>9) Elaboração de uma síntese histórica respaldada na análise das hipóteses</p>	<p style="text-align: center;">Procedimento de análise</p> <p>Observar se a síntese histórica construída condiz com os requisitos esperados a partir do processo de aprendizagem, abaixo destacados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidade de argumentação histórica lógica, considerando as contradições dialéticas; 2. Análise da temática curricular histórica de forma a contribuir para uma análise crítica do contexto vivenciado; 3. Posicionamento histórico crítico com relação à temática estudada. <p style="text-align: center;">Instrumento de pesquisa</p> <p>Observação das sínteses históricas construídas e socializadas nos portfólios, assim como dos diálogos desenvolvidos no processo de construção das sínteses.</p>
<p style="text-align: center;">Categoria</p>	<p style="text-align: center;">Procedimento de análise</p>

<p>10) Ambiente de interatividade para a aprendizagem e construção do conhecimento</p>	<p>Observar se tal ambiente é capaz de abarcar satisfatoriamente os processos de aprendizagem nele desenvolvidos.</p> <p style="text-align: center;">Instrumento de pesquisa</p> <p>Observação do cumprimento satisfatório das etapas da metodologia que se utilizam deste ambiente.</p>
<p style="text-align: center;">Categoria</p> <p>11) Ambiente para a interatividade de apoio e organização da aprendizagem</p>	<p style="text-align: center;">Procedimento de análise</p> <p>Observar se tal ambiente é capaz de abarcar satisfatoriamente os processos de aprendizagem nele desenvolvidos.</p> <p style="text-align: center;">Instrumento de pesquisa</p> <p>Observação do cumprimento satisfatório das etapas da metodologia que se utilizam deste ambiente.</p>
<p style="text-align: center;">Categoria</p> <p>12) Ambiente para a interatividade de autoria coletiva</p>	<p style="text-align: center;">Procedimento de análise</p> <p>Observar se tal ambiente é capaz de abarcar satisfatoriamente os processos de aprendizagem nele desenvolvidos.</p> <p style="text-align: center;">Instrumento de pesquisa</p> <p>Observação do cumprimento satisfatório das etapas da metodologia que se utilizam deste ambiente.</p>
<p style="text-align: center;">Categoria</p> <p>13) Favorecimento de construção de consciência crítica</p>	<p style="text-align: center;">Procedimento de análise</p> <p>Observar indicativos de favorecimento de construção de consciência crítica. Ou seja, observaremos as colocações dos educandos com base nos seguintes indicativos de consciência crítica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidade de compreender as relações sócio-históricas causais que determinam as temáticas discutidas, assim como o contexto vivenciado; 2. Capacidade de compreender a dinâmica dialética presente na história e determinante para o entendimento dos seus processos; 3. Articulação lógica entre o momento histórico estudado (no caso, final do século XIX) e o momento histórico vivenciado. <p style="text-align: center;">Instrumento de pesquisa</p>

Observação das colocações dos educandos, que estarão presentes em fóruns, listas de discussões, <i>webconferências</i> ; síntese histórica.

Tais procedimentos e instrumentos de pesquisa, baseados na metodologia proposta e nos seus objetivos político-educacionais, serão norteadores da análise da etapa experimental da pesquisa, porém, o processo de aprendizagem, com toda a sua carga de imprevisibilidade, poderá favorecer mudanças tanto nos procedimentos quanto nos instrumentos. Sendo assim, o planejamento destes tem caráter propositivo, estando vulnerável a mudanças, melhoramentos e adaptação ao processo de aprendizagem. Partindo desse mesmo pressuposto da não rigidez do planejamento, iremos apresentar os critérios da análise dos dados a serem obtidos.

4. Propostas para a análise de dados

Tendo expostos os procedimentos e instrumentos da pesquisa, iremos planejar como se dará a análise dos dados. Abaixo, elencaremos as categorias seguidas dos respectivos critérios de análise de dados, estes baseados nos procedimentos e instrumentos de pesquisa acima definidos.

1) Pesquisa do universo sócio-histórico: Será considerado satisfatório o cumprimento da primeira etapa da proposta metodológica se, na dinâmica do processo, informações substanciais sobre o contexto dos educandos forem socializadas. Caso não ocorra dessa forma, avaliaremos os fatores que possam ter dificultado a concretização da dinâmica.

2) Escolha do(s) Tema(s) Histórico(s) Gerador(es): A consideração da escolha dos Temas de forma satisfatória dependerá deles representarem as questões mais substanciais presentes na pesquisa sócio-histórica anteriormente feita. Caso não seja garantida essa pertinência dos temas com relação à pesquisa sócio-histórica, avaliaremos os possíveis motivos que impossibilitaram a pertinência na escolha dos Temas.

3) Construção de situações problemas com base no(s) Tema(s) Histórico(s) Gerador(es): A construção das situações problemas precisa estar coerente com os Temas Históricos Geradores para que sejam consideradas satisfatórias. Não estando, iremos avaliar quais fatores justificam o não cumprimento desse requisito.

4) Socialização do planejamento das aulas e das discussões a partir das situações problemas: No planejamento das aulas precisa haver uma correspondência entre o planejamento, os Temas e situações-problemas construídas. Tal correspondência caracteriza a pertinência do planejamento dentro dos objetivos metodológicos. Caso haja alguma discrepância entre o planejamento das aulas e o desenvolvimento dos Temas e situações-problemas, avaliaremos o porquê. Caso não haja também uma socialização do planejamento capaz de possibilitar contribuições dos educandos no planejamento da própria aprendizagem, a quarta etapa metodológica não estará sendo cumprida de acordo com o previsto, o que demandará uma análise criteriosa dos fatores que inviabilizaram total ou parcialmente tal socialização.

5) Desenvolvimento das aulas e discussões a partir das situações-problemas: O cumprimento dos objetivos das aulas requer uma problematização das temáticas históricas curriculares com relação ao contexto dos educandos. Dessa forma, o cumprimento desse objetivo será avaliado de acordo com os seguintes critérios:

- Discussão das temáticas históricas curriculares de forma a compreender os fatores sociometabólicos estruturantes que os legitimam;
- Análise das temáticas históricas curriculares com base nos Temas Históricos Geradores e situações problemas, garantindo a relação com o contexto do grupo;
- Relação dos fatores sociometabólicos estruturantes que compõem a existência das temáticas históricas curriculares com os fatores que estruturam o contexto vivenciado pelos educandos.

6) Formulação de hipóteses a partir das discussões em torno das situações problemas: A análise dos dados de forma a perceber se as hipóteses estão sendo construídas com base nas aulas desenvolvidas observará a relação entre as hipóteses e os conhecimentos trabalhados no decorrer da construção das situações-problemas e das aulas. Caso exista uma desconexão entre as hipóteses construídas e as discussões desenvolvidas nas aulas, analisaremos os possíveis fatores que implicaram no não cumprimento do objetivo da etapa metodológica.

7) Confronto de fontes de informação sobre o momento histórico estudado: Se essa atividade contiver as características abaixo elencadas, será considerada condizente com os objetivos metodológicos. Caso contrário, avaliaremos os fatores

que implicaram no não desenvolvimento esperado da atividade. Seguem as características:

- Consideração de posicionamentos divergentes nas fontes com relação às temáticas estudadas;
- Conexão entre as fontes utilizadas e as questões trabalhadas no processo.

8) Análise das hipóteses a partir do confronto entre o momento histórico vivenciado e as informações contidas nas fontes: A realização satisfatória dessa atividade necessitará do exercício de raciocínio histórico dialético por parte dos educandos, de forma a articular as temáticas históricas trabalhadas com o contexto vivenciado, assim como um direcionamento do professor no sentido de contribuir para o alcance desse raciocínio. Dessa forma, analisaremos:

- Se os educandos estão considerando os condicionamentos históricos que estruturam o momento histórico estudado nas temáticas históricas curriculares (fator que caracteriza um raciocínio histórico dialético);
- Se os educandos articulam os acontecimentos históricos ocorridos com seus condicionantes sociometabólicos (fator que caracteriza um raciocínio histórico dialético);
- Se os educandos compreendem a lógica histórica que articula o momento histórico estudado e o momento histórico vivenciado (fator que caracteriza um raciocínio histórico dialético);
- Se o professor direciona suas intervenções de forma a contribuir para o alcance de um raciocínio histórico dialético por parte dos educandos.

9) Elaboração de uma síntese histórica respaldada na análise das hipóteses: Verificaremos se os requisitos mencionados no procedimento de pesquisa da tabela 05 – Instrumentos de pesquisa e procedimentos de análise – estão sendo efetivados. Caso não estejam, verificar os motivos que desencadearam a não realização da construção da síntese histórica satisfatoriamente.

10) Ambiente de interatividade para a aprendizagem e construção do conhecimento: Verificaremos se as características de tal ambiente são suficientes para o alcance das atividades propostas a partir da sua utilização. O principal indício da sua capacidade de abarcar satisfatoriamente as etapas propostas da metodologia é a realização satisfatória de tais etapas. Caso alguma das etapas

previstas não ocorra a contento, analisaremos se a causa do problema encontra-se em limitações do ambiente.

11) Ambiente para a interatividade de apoio e organização da aprendizagem:

Assim como na categoria 10, verificaremos se as características de tal ambiente são suficientes para o alcance das atividades propostas a partir da sua utilização. O principal indício da sua capacidade de abarcar satisfatoriamente as etapas propostas da metodologia é a realização satisfatória de tais etapas. Caso alguma das etapas previstas de acontecer nesse ambiente não ocorra a contento, analisaremos se a causa do problema encontra-se em limitações do ambiente.

12) Ambiente para a interatividade de autoria coletiva:

Assim como nas categorias 10 e 11, verificaremos se as características de tal ambiente são suficientes para o alcance das atividades propostas a partir da sua utilização. O principal indício da sua capacidade de abarcar satisfatoriamente as etapas propostas da metodologia é a realização satisfatória de tais etapas. Caso alguma das etapas previstas de acontecer nesse ambiente não ocorra a contento, analisaremos se a causa do problema encontra-se em limitações do ambiente.

13) Favorecimento de construção de consciência crítica: A análise dos dados obtidos a partir do procedimento de análise proposto na Tabela “Procedimentos e instrumentos de pesquisa” requer a compreensão dos três parâmetros de consciência discutidos no capítulo primeiro, aqui considerados subcategorias, resumidamente expostos abaixo:

13.1) Consciência intransitiva: Caracteriza-se pela não compreensão das relações dialéticas que compõem a sociedade. Não compreende as relações entre seu cotidiano e os fatores estruturais do momento histórico vigente.

13.2) Consciência transitiva ingênua: Caracteriza-se por uma fragilidade nas argumentações, ultrapassa o caráter analítico imediatista intransitivo, porém não alcança a análise dialética capaz de compreender a profundidade das relações sociais.

13.3) Consciência transitiva crítica: Corresponde à capacidade de compreender a profundidade das relações que determinam o contexto vivenciado, compreende o pensamento dialético e o entendimento do ser humano e de si mesmo enquanto sujeito histórico e político.

Tais parâmetros se legitimam na práxis dos sujeitos, portanto um processo de amadurecimento crítico da consciência demanda um processo praxiológico não restrito ao processo de aprendizagem propriamente dito. Porém, é possível admitir e perceber indícios do favorecimento de construção de consciência crítica, considerando que todo o processo dar-se-á a partir da reflexão do contexto dos educandos. Observaremos, portanto, a existência de indícios que sinalizem o favorecimento da construção de consciência crítica no processo de aprendizagem, caso contrário, e, se for o caso, buscaremos analisar os fatores que dificultaram a consolidação de um processo de construção de consciência crítica.

Após descrição dos procedimentos de análise dos dados, convém destacarmos que tais categorias, por estarem intrinsecamente interligadas, resultarão numa análise de dados também interdependente, de forma que a análise de uma categoria pode ser consequência e/ou viabilização da análise de outra. A análise dos dados, apesar de apresentada aqui de forma separada, compreenderá a unidade do processo e complementaridade das categorias.

Destacamos, também, que a análise não se realizará de forma dicotômica, esperando que o processo de aprendizagem responda aos procedimentos da pesquisa de forma completamente positiva ou negativa. Os parâmetros expostos nos procedimentos de pesquisa e na análise de dados possuem caráter norteador no planejamento da investigação de um processo contraditório, dialético e histórico.

5. Planejamento do curso no Ambiente Moodle

Para que possamos analisar e compreender até que ponto a experiência da metodologia respondeu às expectativas da pesquisa, precisamos ter clareza do formato com que foi planejado o curso no ambiente de aprendizagem Moodle.

Como já exposto anteriormente, o curso será sobre a História de Canudos e sua Guerra, a ser desenvolvido a partir da metodologia proposta, tendo como nome: “História de Canudos em Metodologia Freireana”.

O Moodle tem uma lógica de organização pautada em módulos, a qual foi apropriada por nós de forma a corresponder às etapas do processo da metodologia em estudo. Sendo assim, construímos o curso dividido em três módulos, que correspondem a três processos. Cada processo irá contemplar algumas das etapas da metodologia. Tivemos ainda dois módulos, um referente à discussão da metodologia e o outro com indicações

bibliográficas e sugestões de vídeos, *sites* e bibliotecas virtuais relacionados à proposta metodológica. Segue uma breve descrição de cada módulo.

Antes do primeiro processo, construímos um módulo responsável pela discussão da metodologia a ser vivenciada, contendo texto com seus principais conceitos, o plano de curso e Fórum de discussão.

No **primeiro processo**, fizemos a seguinte descrição no Moodle: “Nessa etapa do curso buscaremos conhecer o nosso grupo, seu universo sócio-histórico, para que possamos encontrar os **Temas Históricos Geradores** e construir as **Situações-Problemas**, pressupostos para um exercício de aprendizagem contextualizado. Para isso, é necessário a participação de todos no Fórum abaixo.”

Consideramos, como primeiro processo, aquele responsável por garantir a contextualização do processo de aprendizagem, no qual iremos conhecer o contexto dos educandos e sistematizar seus interesses de estudo a partir dos **Temas Históricos Geradores** e das **Situações-Problemas**, ambos decorrentes da **pesquisa do Universo sócio-histórico** dos educandos. Dois fóruns de discussão foram propostos: “Fórum de discussão do universo sócio-histórico e definição de Temas Geradores” e “Construção de Situações Problemas”. Desse processo, teremos os subsídios necessários para uma aprendizagem contextualizada.

No **segundo processo**, responsável pelo exercício de aprendizagem com base nas situações problemas construídas, fizemos a seguinte descrição: “Nesse momento do curso iremos desenvolver aulas e discussões sobre as especificidades da História de Canudos e o contexto do final do sec. XIX, com base nos Temas Históricos Geradores e tendo como ponto de partida as situações problemas construídas no Processo 1.” Nele construímos o Fórum “Relacionando Situações Problemas e História de Canudos”. Esse processo da metodologia é suficiente para compreendermos a importância da existência do processo primeiro, tendo em vista que é consequência dele.

O **terceiro e último processo** será responsável pela sistematização da aprendizagem dos educandos, a partir da construção de uma síntese histórica com base no desenvolvimento dos processos 1 e 2. Tal síntese histórica será resultado de um trabalho historiográfico que corresponde à **construção de hipótese, análise de fontes e construção da síntese**. Nele temos a seguinte descrição: “Aqui iremos, após as discussões e reflexões travadas nos Processos 1 e 2, desenvolver um trabalho historiográfico, que consiste em construir conhecimento histórico a partir da construção de hipóteses, estudo de fontes de

informação, confronto de informações e elaboração de síntese histórica.”. Nesse processo foi construído o Fórum “Hipóteses do Grupo sobre a História de Canudos”, no qual cada estudante deve abrir um tópico de fórum com sua hipótese, favorecendo que os demais colegas discutam sua hipótese e participem da construção dos argumentos.

O último módulo construído, intitulado “Consultas sobre a Pedagogia e Abordagem Educacional Freireana e sócio-construtivista em Geral”, contém sugestões bibliográficas sobre a Pedagogia freireana, assim como sugestões de vídeos e bibliotecas virtuais.

O curso foi pensado totalmente na modalidade a distância, o que pode ser compreendido a partir de duas justificativas: será composto por professores (educandos) de cidades baianas distintas, o que dificulta a viabilização de encontros presenciais; assim como, um curso integralmente a distância responde melhor aos objetivos de análise da pesquisa, que visa compreender as possibilidades de um Ensino de História freireano na Educação a Distância. Dentre as possibilidades de ferramentas do Moodle, o curso foi planejado para ser desenvolvido prioritariamente em Fóruns, o que sinaliza o caráter simples e de fácil desenvolvimento da metodologia. Pretendemos também utilizar o Vplace, uma ferramenta de *webconferência* para atividades síncronas, que possibilita veicular som, imagem, texto, slide, foto, vídeo, de forma simples e sem grande apelo técnico.

RESULTADOS

Após a construção da proposta metodológica, que objetiva o desenvolvimento de um Ensino de História pautado na Pedagogia freireana na modalidade Educação a Distância; a definição das categorias da pesquisa e procedimentos de análise; e o planejamento do curso no ambiente Moodle, o próximo processo a ser apresentado, em seguida à experimentação prática, é a análise dos resultados obtidos a partir da análise das categorias.

Dessa forma, nosso capítulo de resultados será organizado com a seguinte seqüência:

1. Descrição geral da experiência;
2. Análise das categorias da pesquisa;
3. Resultados da análise das categorias.

1. Descrição geral da experiência

Diante dos prazos a serem cumpridos para finalização da pesquisa, a experiência prática foi marcada pelo curto espaço de tempo destinado para seu desenvolvimento. Tal fator pode ter favorecido a desistência de alguns professores que se colocaram interessados no curso. Exemplo disso foi o caso de Dácio José de Loiola, de Uauá, que enviou e-mail se mostrando interessado em participar do curso, mas argumentou ter dificuldades de acesso à internet, só sendo possível o acesso em sua cidade aos finais de semana, e indagou se poderia acompanhar o curso nessa situação. Respondemos que acreditava ser possível sua permanência, porém somente ele poderia constatar com maior clareza a viabilidade de acompanhamento do processo. Dácio abandonou o curso antes mesmo de se inscrever, o que pode encontrar explicação não apenas na limitação de acesso à internet, mas também na agilidade com que foi iniciado. Se tivéssemos maior disponibilidade de tempo, poderíamos ter melhor encaminhado situações como esta.

Tivemos dezessete estudantes inscritos no curso, porém nove participaram das etapas, chegando até o fim do processo. Dentre os oito não participantes, apenas um iniciou o curso e não deu continuidade, os demais somente efetuaram a inscrição.

Nossa experiência foi desenvolvida através de um curso de extensão reconhecido e certificado pela Pró-reitoria de extensão – PROEX/ Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e realizado no ambiente Moodle hospedado na Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC).

Como planejado, o professor do curso foi Alfredo Matta, orientador da pesquisa. A situação de orientador e a conseqüente aproximação do estudo foram considerados como fatores que tornavam legítima a sua atuação como professor. No desenvolvimento da proposta metodológica, a docência da experimentação foi prevista para ser desenvolvida pela mestrandia, porém posteriormente avaliamos que a atividade da docência poderia comprometer o desempenho da atividade de observação e avaliação dos resultados, tendo em vista o acúmulo de atividades a serem desenvolvidas por uma única pessoa num curto espaço de tempo. Nossa participação, como pesquisadora, foi de contribuição em Fórum no início do curso, nas discussões sobre a proposta metodológica, e de observação, diálogo e orientação constante com o professor no decorrer do processo. Diante do caráter de experimentação e pesquisa presente no curso, o direcionamento do processo¹² foi muitas vezes conseqüência do meu diálogo com o professor do curso/orientador da pesquisa. Como orientanda de pesquisa, constantemente fornecia orientações para o orientador, então professor do curso, sobre encaminhamentos que deveriam ou poderiam ser seguidos no processo da docência. Temos aí um processo de orientação acadêmica atípico, não hegemônico e coerente com a perspectiva político-metodológica que norteia a pesquisa, uma relação orientador-orientando não unilateral, na qual o exercício da aprendizagem é comum a todos os envolvidos em diálogo, numa dinâmica e construção constante que os tornam seres históricos. Com relação a isso, Freire coloca a necessidade de superação da contradição educador-educando, posta como desafio no nosso atual momento histórico. Esse posicionamento não dicotômico referente às relações dos sujeitos em aprendizagem é o grande diferencial entre uma educação “bancária” e uma educação “conscientizadora”. Podemos verificar isso em Freire, ao escrever:

¹² É sempre bom esclarecer o que compreendemos como “direcionamento do processo”. Direcionamento, como utilizamos, não tem uma conotação autoritária, behaviorista, e sim reflete a clareza de que todo processo educacional é político e, como tal, tem sempre uma direção. Freire, como relação a essa questão, nos coloca: “o educador é diferente do educando. Mas essa diferença, na perspectiva da revolução não pode ser antagônica. (...) Essa é a minha posição, e por isso me surpreendo quando dizem que eu defendo uma posição não-diretiva. Como se eu pudesse negar o fato incontestado de que a **natureza do processo educativo é sempre diretiva**, não importando se a educação é feita pela burguesia ou pela classe trabalhadora.” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 2000).

A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo (*do educador para com os educandos*). E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação. (FREIRE, 1987, p. 62)

A relação orientador-orientanda, nessa pesquisa, desenvolveu-se na busca pela coerência com as premissas da relação educador-educandos pressuposta na educação libertadora defendida por Freire. Para ilustrar essa relação de constante diálogo com o professor do curso e orientador da pesquisa Alfredo, escolhemos algumas mensagens trocadas por e-mail, apresentadas no Anexo 01.

Buscaremos agora descrever as etapas previstas nos três processos do curso. Como exposto no tópico “Planejamento do curso no Ambiente Moodle”, do capítulo da metodologia, o curso foi dividido em três processos, distribuídos em módulos, que juntos sistematizam as etapas¹³ previstas na proposta metodológica experimentada.

As etapas da proposta metodológica são as listadas abaixo, como consta na tabela 02, do segundo capítulo:

1. Pesquisa do universo sócio-histórico;
2. Escolha do(s) Tema(s) Histórico(s) Gerador(es);
3. Construção de situações problemas com base no(s) Tema(s) Histórico Gerador(es);
4. Socialização do planejamento das aulas e discussões a partir das situações-problemas;
5. Desenvolvimento das aulas e discussões a partir das situações-problemas;
6. Formulação de hipóteses a partir das discussões em torno das situações-problemas;
7. Confronto de fontes de informação sobre o momento histórico estudado;
8. Análise das hipóteses a partir do confronto entre o momento histórico vivenciado e as informações contidas nas fontes;
9. Elaboração de uma síntese histórica respaldada na análise das hipóteses.

¹³ Importante destacar que a existência das etapas na proposta metodológica não corresponde a uma fragmentação do processo, a ser constituído de etapas estanques e desconexas. Tais etapas se referem a uma seqüência lógica de direcionamento do processo ensino-aprendizagem, voltada para a construção de consciência crítica.

Estas etapas foram divididas nos três processos abaixo apresentados:

Processo 1: Responsável por subsidiar a contextualização do processo de aprendizagem, no qual iremos conhecer o contexto dos educandos e sistematizar seus interesses de estudo a partir dos Temas Históricos Geradores e das Situações-Problemas. Esse processo contempla as **etapas 1,2 e 3**.

Processo 2: Responsável pelo exercício de aprendizagem com base nas situações-problemas construídas. Temos, nesse processo, as **etapas 4 e 5**.

Processo 3: Responsável pela sistematização da aprendizagem dos educandos, a partir da construção de uma síntese histórica com base no desenvolvimento dos processos 1 e 2. Tal processo é referente às **etapas 6, 7, 8 e 9**.

Como exposto no capítulo da Metodologia, antes do primeiro processo, foi construído um Módulo voltado para apresentar o curso e discutir a metodologia proposta, assim como seus principais conceitos. Esse Módulo se justifica por estarmos trabalhando com um grupo de professores e, sendo a pedagogia freireana voltada para a transformação da práxis a partir da conscientização, nesse caso, a metodologia passa a ser elemento de estudo e crítica de todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Caso não estivéssemos com um grupo de professores, teríamos que exercitar a reflexão acerca do processo de aprendizagem, independente do nível de escolaridade, entretanto, em se tratando de um grupo de professores, esse exercício ganha uma dimensão maior, passando a ser, inclusive, um dos principais objetivos do curso.

No “Fórum de Discussão da Metodologia”, refletimos acerca da importância da contextualização no processo de aprendizagem, do significado dos conceitos “Tema Histórico Gerador” e “universo sócio-histórico”. A discussão no Fórum foi provocada pelo “plano de curso” e pelo texto “Conceitos Fundamentais”, disponibilizados no ambiente do curso¹⁴. A reflexão da importância de contextualização foi norteada pela discussão do conceito de “sociometabolismo”¹⁵, cunhado por István Mészáros. Tal conceito compreende o ser humano como parte das relações sociais nas quais está inserido, tendo seu metabolismo como consequência de uma construção histórico-social. A análise deste conceito contribui na compreensão de, a partir do contexto dos educandos, conhecermos as contradições e relações postas no nosso momento histórico e no momento histórico

¹⁴ Ver anexos 02 e 03.

¹⁵ Ver MÉSZÁROS, 2002.

estudado, pois nossas experiências estão sempre relacionadas com as questões estruturantes da História, assim como somente é possível compreender a História a partir da relação com as nossas experiências. Com relação ao Tema Histórico Gerador, discutimos a respeito do seu significado e função no processo metodológico, o que podemos observar no diálogo presente no “Fórum de Discussão da Metodologia”¹⁶.

Podemos aí perceber que, a partir da clareza da importância da contextualização da aprendizagem, o conceito “Tema Histórico Gerador”, derivado do conceito “Tema Gerador” de Paulo Freire, começa a ser apropriado pelo grupo, evidenciando assim o caráter de formação do educador presente no curso.

Na verdade, não deveria ser diferente. Um curso centrado na Pedagogia de Paulo Freire, tendo como educandos professores de História, a repercussão na reflexão da práxis docente destes educandos é uma consequência esperada.

Após discussão da metodologia, no primeiro módulo, foi dado início ao primeiro processo. Esse se desenvolveu em dois Fóruns: “Fórum de pesquisa do universo sócio-histórico e definição de Temas Geradores” e “Construção de Situações- Problemas”. O primeiro fórum, voltado para a pesquisa do universo sócio-histórico e definição dos Temas Históricos Geradores, foi desenvolvido basicamente a partir de dois tópicos: “Pesquisa do Universo sócio-histórico” e “Tema Histórico Gerador”. Como estratégia para compreender o Universo sócio-histórico, consideramos pertinente provocar o grupo a respeito da experiência docente, já que é um fator incomum a todos. A partir de relatos sobre a experiência docente de cada um, poderíamos perceber questões que fossem de interesse comum ao grupo. Assim aconteceu.

A partir das questões levantadas sobre docência e das considerações que o grupo foi fazendo, temas significativos e convergentes entre as colocações foram surgindo na discussão. Após contribuições suficientes para definição dos Temas Históricos Geradores, Alfredo sugeriu à turma migrar do tópico “Pesquisa do Universo sócio-histórico” para “TEMA HISTÓRICO GERADOR”, onde sistematizou os Temas que observou serem comuns à maioria do grupo. Tais Temas foram discutidos, modificados e acrescentados na discussão.

Em seguida à definição dos Temas Históricos Geradores, iniciou-se o Fórum “Construção de Situações Problemas”, com sugestões feitas por Alfredo. Suas sugestões de Situações-Problemas foram postas cada uma em um tópico e relacionadas

¹⁶ Ver anexo 04.

diretamente aos Temas Geradores. O grupo se posicionou de forma breve, porém positivamente. Podemos observar que o nome do Fórum (“Construção de Situações-Problemas”) contrasta com o desenvolvimento do processo de definição das Situações-Problemas. Esse contraste é decorrente de uma modificação no direcionamento planejado, considerando a escassez do tempo de desenvolvimento da experiência. As implicações disso serão avaliadas quando da análise das categorias.

Depois de validadas as Situações-Problemas, o primeiro processo foi concluído. O segundo processo se inicia com o seu único Fórum, “Relacionando Situações-Problemas e História de Canudos”, no qual são construídos quatro tópicos, cada um direcionado para discussão a partir de uma das Situações-Problemas. Temos, portanto, os seguintes tópicos: “O projeto republicano, sociedade senhorial e capitalismo – e a reação politizada”; “História e Prática Docente”; “Igualdades: etnias e gênero” e “Luta de classes, opressão e genocídio”.

Este fórum é responsável pelo momento do processo de aprendizagem no qual as discussões norteiam as relações entre o momento histórico dos educandos e o momento histórico da temática de estudo. Nesse momento do curso, as questões acerca de Canudos foram, através dos Temas Históricos Geradores, apresentadas pelas Situações-Problemas, discutidas e aproximadas do contexto dos educandos.

O terceiro e último processo, responsável por: construção de hipóteses, pesquisa e confronto de fontes e construção de síntese histórica, é consequência das discussões do processo anterior. Cada educando criou um tópico expondo sua hipótese, conforme exemplo sugerido por Alfredo, possibilitando que os colegas opinassem e contribuíssem no amadurecimento da hipótese construída.

As etapas acima descritas genericamente serão mais criteriosamente discutidas quando da análise das categorias, entre as quais se encontram as etapas do processo.

2. Análise das categorias

Como explorado no capítulo da metodologia, as categorias da pesquisa foram distribuídas em três blocos, de acordo com suas características, como a seguir:

D) **Etapas da metodologia:** Neste bloco, temos as etapas que compõem a metodologia, as quais serão avaliadas com relação ao cumprimento dos seus objetivos.

São elas:

- 1) Pesquisa do universo sócio-histórico;
 - 1.1) Universo sócio-histórico
- 2) Escolha do(s) Tema(s) Histórico(s) Gerador(es);
 - 2.1) Tema Histórico Gerador
- 3) Construção de situações-problemas com base no(s) Temas(s) Histórico(s) Gerador(es);
 - 3.1) Situações-problemas
- 4) Socialização do planejamento das aulas e das discussões a partir das situações-problemas;
 - 4.1) Planejamento
- 5) Desenvolvimento das aulas e discussões a partir das situações-problemas;
- 6) Formulação de hipóteses a partir das discussões em torno das situações-problemas;
 - 6.1) Hipótese
- 7) Confronto de fontes de informação sobre o momento histórico estudado;
- 8) Análise das hipóteses a partir do confronto entre o momento histórico vivenciado e as informações contidas nas fontes;
- 9) Elaboração de uma síntese histórica respaldada na análise das hipóteses;
 - 9.1) Síntese histórica

E) **Ambientes educacionais EAD:** Os ambientes EAD propostos para desenvolvimento da metodologia serão avaliados com relação à capacidade de abarcar o processo de aprendizagem.

- 10) Ambiente de interatividade para a aprendizagem e construção do conhecimento;
- 11) Ambiente para a interatividade de apoio e organização da aprendizagem;
- 12) Ambiente para a interatividade de autoria coletiva;

F) **Categoria processual:** Categoria que permeia todo o processo de aprendizagem, necessitando ser avaliada processualmente, considerando momentos distintos do curso.

- 13) Favorecimento de construção de consciência crítica

Analisaremos cada categoria com base nos procedimentos sistematizados no capítulo da metodologia, na Tabela 05 (Instrumentos de pesquisa e procedimentos de análise), buscando compreender, com maior clareza possível, a correspondência entre a proposta metodológica construída e a experiência feita a partir desta.

Categoria 1 (Bloco: Etapas da metodologia): Pesquisa do universo sócio-histórico.

Esta categoria se refere à primeira etapa da proposta metodológica, na qual se pesquisa o universo sócio-histórico do grupo. Freire, ao pesquisar o Universo vocabular dos seus educandos, no processo de alfabetização, se aproximava da comunidade, da sua dinâmica e cotidiano, com a finalidade de conhecer sua realidade e as palavras e questões fundamentais do contexto dos educandos.

Com relação ao Ensino de História, a pesquisa perpassa pelo universo sócio-histórico dos educandos, pelas questões históricas fundamentais que circundam o contexto do grupo.

Considerando que nosso estudo é em Educação a Distância, a pesquisa do Universo Sócio-histórico tem um caráter diferenciado, tendo que ser desenvolvida a partir das contribuições do grupo no ambiente Moodle. Para tanto, Alfredo provocou a turma em dois momentos, na apresentação do Fórum e no tópico “Pesquisa do Universo sócio-histórico”, conforme mensagens contidas no anexo 05.

Ainda que as duas provocações se relacionem, são direcionamentos diferentes e causou certa confusão com relação a qual posicionamento considerar. Como exemplo disso, temos a colocação de Luciana:

Luciana: Olá pessoal,

Estou um pouco confusa. É que o tema principal desse fórum é sobre o universo sócio-histórico de nós, participantes do curso, e entendo como universo sócio-histórico as nossas trajetórias e experiências, contudo, percebo na maioria das respostas dos colegas a contribuição sobre a concepção de história, história de Canudos, porém, fica uma lacuna quanto ao relato das experiências pessoais para que possamos visualizar interesses comuns.

Foi por isso, que preferi responder às questões que o professor Alfredo elaborou no tópico principal, ao invés de seguir o modelo que o mesmo apresentou como resposta. Não que considere sua resposta aleatória a proposta do universo sócio-histórico, mas as questões iniciais oferecem maior elo com a nossa experiência prática.

A observação de Luciana se refere ao fato de, na primeira provocação, na apresentação do Fórum, as questões terem sido relacionadas diretamente com o exercício da docência e experiências da turma, enquanto que na segunda provocação, no início do tópico “Pesquisa do Universo sócio-histórico”, as questões estão mais direcionadas para concepção de História e compreensão de Canudos. Certamente, a partir de contribuições sobre concepção de História e História de Canudos, é possível perceber questões estruturais do contexto dos educandos, porém podemos considerar prematura a condução da discussão para Canudos nesse momento do curso, tendo em vista que existe o risco de antecipar a discussão sobre a Temática histórica e não alcançar o objetivo da etapa. Exemplo desse risco temos na consideração de Adriana, que centrou sua contribuição em Canudos e em historiografia pertinente:

Adriana: Há muito, Canudos vem despertando a atenção e o interesse de muitos historiadores e pesquisadores de diferentes áreas.

A visão idílica sobre o povoado se inicia com a própria análise de Euclides da Cunha quando da cobertura do massacre na Bahia em finais do XIX. Por outro lado, Canudos, como todas as outras manifestações vindas “de baixo”, foram tratadas de forma marginal e superficial pela historiografia brasileira durante muito tempo, não surpreende tal postura, tendo em vista, que a ciência também esteve a serviço da classe dominante, consagrando apenas seus ditos heróis. Mas recentemente, a vila e sua trajetória impar na história do século XIX foi alvo de muitas novas considerações, passando da visão mais tradicional, que preferia salientar o aspecto mítico da comunidade e seu líder, até a visão mais exagerada, talvez ingênua, de que Canudos era o protótipo de um comunismo pueril no Brasil. Certo é que muitas contribuições foram dadas no sentido de se “compreender” Canudos. Com as mudanças ocorridas na historiografia, mudanças de paradigmas, mudanças de métodos, foi possível investigar Canudos sob diferentes pilares, com óticas bem distintas, passando pelas contribuições da Literatura (talvez a mais antiga de todas), da sociologia, da antropologia, da geografia e da história e seus variados métodos de abordagem e análise. A utilização de história oral com a busca de alguns historiadores por um memória ou memórias dos que viveram em Canudos ou conviveram com alguém de lá. O professor Jairo Nascimento desenvolveu um excelente trabalho seguindo essa trilha. Novas abordagens surgiram, recentemente na ANPUH-BA tive contato com uma colega historiadora que está pesquisando sobre as mulheres da comunidade, “Canudos sob uma perspectiva de gênero” (Udineia Braga), ou seja, alarga-se as possibilidades de pesquisa sobre Canudos e no mesmo caminho segue sendo a educação. Trabalhar com Canudos, sua história (sem enfeites e maquiagens) pode servir, como já disseram os colegas, como forma de trazer à luz, discussões importantes sobre a realidade de nossos alunos,

que também são a expressão de uma sociedade injusta, desigual, explorada. São jovens negros, filhos e filhas de trabalhadores, sem muitas perspectivas (arte, política, cultura) submetidos a uma sociedade cada vez mais excludente. O cotidiano e a luta dos canudenses podem e devem servir de exemplo de resistência à ordem vigente, mas, há uma discussão ainda mais profunda que precisa ser feita nesse sentido. Em breve voltarei a postar algumas considerações.

Essa observação abaixo foi feita por Alfredo, não obtendo mais resposta:

Alfredo: Oi Adriana

Outros fóruns aprofundarão a questão de Canudos para todos nós ainda neste curso. Muito em breve. Mas gostaria que você falasse mais, se possível, sobre como esta impressão que tem de Canudos influencia suas aulas e prática docente. Também como isso deve misturar-se a seu cotidiano. Pode ser?

Felizmente, a turma, inclusive Adriana, fez contribuições que possibilitaram (nessa etapa) perceber interesses e inquietações, ainda que de maneira sutil. Concluímos, portanto, que informações substanciais sobre o contexto dos educandos foram socializadas, o que é confirmado nas próximas etapas, no decorrer do processo.

Considerando que o objetivo da primeira etapa da proposta é, através da pesquisa sócio-histórica, a socialização do contexto dos educandos, em acordo com a proposta inicial de conhecimento do contexto dos educandos presente no Método Paulo Freire, podemos perceber a validade do encaminhamento proposto no cumprimento da sua finalidade.

Categoria 2 (Bloco: Etapas da metodologia): Escolha do(s) Tema(s) Histórico(s) Gerador(es).

A definição dos Temas Históricos Geradores foi o objetivo do tópico “TEMA HISTÓRICO GERADOR”, do “Fórum de pesquisa do universo sócio-histórico e definição de Temas Geradores”. A discussão se inicia com uma proposta de Tema sugerida por Alfredo, ao sistematizar temáticas que compuseram o diálogo do grupo na Pesquisa do Universo sócio-histórico, como podemos verificar no anexo 06.

A partir da provocação de Alfredo, o grupo foi, brevemente, opinando acerca dos Temas e delinear-se, com a concordância do coletivo, os seguintes Temas Históricos Geradores, conforme postagem de Alfredo:

Alfredo: Pessoal

Depois de ler os comentários até agora, penso que o conjunto de Temas Históricos Geradores para nosso grupo seja o seguinte:

Luta de classes, opressão e genocídio;

Igualdades: etnias e gênero;

O projeto republicano, sociedade senhorial e capitalismo – e a reação politizada;

História e Prática Docente.

É uma proposta. Mas temos pouco tempo para validá-la .

Quem discordar, concordar, recordar, "cordar" de qualquer forma ... por favor o faça até amanhã. Pelo prazo que temos já vamos construir as situações problema.

Saudações

Como presente na mensagem acima, a questão do pouco tempo permeava a experiência e acreditamos ter minimizado algumas discussões que poderiam ser mais exploradas. Entretanto, podemos identificar nas mensagens do grupo, a validação dos Temas definidos:

Lucimar: Olá professor,

Todas as sugestões apontadas são muito importantes para o estudo de Canudos. Afinal, a história de Canudos reflete bem a questão levantada pelo grupo.

Rita de Cássia: Concordo com os temas que geramos. Encontra-se neles o tripé que nos desafia: Classe, raça/etnia e gênero. Rita de Cássia

Considerando que as propostas de Temas Históricos Geradores foram feitas a partir das colocações do grupo na pesquisa sócio-histórica e que foram validadas pelo coletivo, verificamos que os Temas decorreram diretamente da pesquisa sócio-histórica. Dessa forma, podemos afirmar que a definição dos Temas Históricos Geradores cumpriram o objetivo metodológico proposto: a partir da pesquisa sócio-histórica, se constituírem em instrumentos de ensino contextualizado.

Categoria 3 (Bloco: Etapas da metodologia): Construção de situações problemas com base no(s) Tema(s) Histórico(s) Gerador(es).

Como já mencionado na descrição do curso, ocorreu uma modificação no planejamento dessa etapa do processo. Podendo ser a Situação-Problema qualquer mídia ou hipermídia, pretendíamos que o grupo produzisse tais situações com base nos Temas Históricos Geradores definidos. Entretanto, esse exercício iria implicar em tempo para formação de equipes e desenvolvimento coletivo das mídias o/ou hipermídias. Dessa forma, optamos por uma estratégia diferente, mais rápida, porém menos rica no que se refere ao exercício de uma construção coletiva.

Um objetivo da Situação-Problema que tínhamos previsto, e se encontra comprometido perante essa modificação, é o favorecimento ao educando do distanciamento da sua realidade, a partir do momento que a visualiza representada numa mídia/hipermídia, conforme discussão feita no primeiro capítulo. Essa era uma das justificativas pelas quais se tornava interessante que as Situações-Problemas fossem construídas pelos educandos, tendo em vista que, por se tratar de EAD, torna-se praticamente inviável ao educador representar através de uma codificação o contexto dos educandos, ainda mais considerando a possibilidade dos educandos pertencerem a contextos distintos.

Segue abaixo apresentação do Fórum “Construção de Situações-Problemas”, escrita por Alfredo, na qual a dinâmica da definição das Situações-Problemas é explanada:

Alfredo: Esse fórum propõe dar suporte para a **construção de situações-problemas**, com base nos Temas Históricos Geradores definidos.

Existem 2 formas de fazer isso. Uma forma é debatermos entre nós até que saia o produto coletivo de uma situação problema. A outra forma é partirmos de uma sugestão que deverá ser validada e aprovada. Pode haver mudança total, discordância, etc...etc... a segunda forma é menos demorada.

Como temos uma questão com o tempo vamos optar pela segunda.

Vamos sugerir 4 situações-problema, uma para cada Tema Histórico Gerador. Cada Situação estará em um Tópico e devemos participar de alguma forma de sua validação e construção definitiva. Consideramos como validação a discussão acerca das propostas, para que cheguemos a

uma definição final das situações problema. Para isso, o grupo precisa concordar, discordar, acrescentar, propor...

Para Freire a Situação-Problema, diretamente derivada do Tema Gerador (em nosso caso Tema Histórico Gerador) deverá provocar a discussão e reflexão (genial o Freire...né...o que ele quer é exatamente a discussão. Não é isso mesmo que deveria ser sempre a realidade da aprendizagem?)

Esse elemento já nos ligará à Canudos e à forma que somos autores de estudá-la.

Vejamos minhas proposições.

A partir dessa impossibilidade de construção coletiva das Situações-Problemas pelo grupo, como havia sido planejado anteriormente, podemos considerar alguns pontos:

- Ficou explícita a possibilidade de desenvolvimento de construção coletiva de mídia/hipermídia no ambiente pelo grupo, caso houvesse tempo disponível, tendo em vista a construção de conhecimentos desenvolvida através dos diálogos, da discussão de conceitos;
- Na pedagogia freireana, o planejamento não é algo inflexível, que não possa ser modificado em decorrência das especificidades da experiência. Ao contrário, deve respeitar o contexto e suas limitações, buscando, da melhor forma possível, a coerência com um direcionamento político crítico e questionador;
- Embora as Situações-Problemas não tivessem partido do grupo e as propostas de Alfredo para situações-problemas tenham sido pouco discutidas, o grupo as validou, inclusive, em alguns casos, justificando;
- A reflexão do momento histórico vivenciado, a partir das experiências individuais do grupo, foi garantida através da exploração dos Temas Históricos Geradores. Sendo assim, a metodologia não foi comprometida nos seus objetivos. O fato da etapa em questão ter ocorrido diferentemente do planejado, não impossibilitou a reflexão esperada no decorrer do curso.

Podemos considerar que a definição das Situações-Problemas, da maneira diferente da planejada, não comprometeu o desenvolvimento do curso em conformidade com os seus objetivos. Segundo Freire:

Estas situações desempenham o papel de “desafios” apresentados aos grupos. Trata-se de situações problemáticas, codificadas, que levam em

si elementos para que sejam decodificadas pelos grupos com a colaboração do coordenador. (FREIRE, 1980, p. 44)

Dessa forma, em conformidade com as palavras de Freire, as Situações-Problemas, compreendidas como desafios à aprendizagem contextualizada, cumpriram seu papel na pesquisa, provocaram a discussão, estando diretamente relacionadas com os Temas Históricos Geradores.

Categoria 4 (Bloco: Etapas da metodologia): Socialização do planejamento das aulas e das discussões a partir das Situações-Problemas.

Essa etapa da metodologia foi diluída no próprio processo de discussão sobre os Temas Históricos Geradores. Não houve um momento específico para socialização do planejamento, porém, no decorrer do processo, os educandos tinham a possibilidade de intervir no direcionamento, assim como trazer questões para o debate.

Acreditamos que essa diluição da socialização do planejamento decorreu do caráter do curso. O curso em questão não tinha a pretensão de trabalhar conteúdos específicos relacionados com algum currículo, tratou-se da experimentação de uma metodologia sem a necessidade de uma rigorosidade perante o conteúdo trabalhado. Importante destacar que as discussões foram responsáveis pelo processo de construção do conhecimento, não havendo aula no seu sentido expositivo.

Categoria 5 (Bloco: Etapas da metodologia): Desenvolvimento das aulas e discussões a partir das Situações-Problemas.

Esta é a etapa do processo de aprendizagem na qual todo o exercício de pesquisa do Universo sócio-histórico, definição de Temas Históricos Geradores e Situações-Problemas, passa a ter um significado efetivo. São essas etapas anteriores que irão lastrear as discussões e favorecer que estejam relacionadas com o contexto dos educandos. Nesse momento do curso, tivemos discutida a História de Canudos, do seu massacre, a partir de temáticas significativas no nosso momento histórico e de interesse direto da turma.

Podemos considerar o desenvolvimento dessa etapa muito significativo, tendo em vista que alguns fatores importantes em um processo de aprendizagem estiveram presentes,

tais como contextualização, conflito, diálogo, exposição. Seu desenvolvimento se deu através do Fórum “Relacionando Situações Problemas e História de Canudos”, que englobou quatro tópicos: “O projeto republicano, sociedade senhorial e capitalismo – e a reação politizada”; “História e Prática Docente”; “Igualdades: etnias e gênero” e “Luta de classes, opressão e genocídio”. Cada tópico se refere ao trabalho acerca de um Tema Histórico Gerador, a partir das Situações-Problemas.

No tópico “O projeto republicano, sociedade senhorial e capitalismo – e a reação politizada” tivemos contemplado um dos principais objetivos da proposta metodológica: compreender a História como um processo de momentos dialeticamente relacionados¹⁷, ao relacionar claramente a História da resistência de Canudos ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como podemos verificar no anexo 07.

Na discussão, a questão da religião, um dos argumentos que garantiram a relação entre Canudos e MST, ganhou notoriedade através da diferença entre religião e religiosidade. Nesse diálogo, que evidenciou uma conotação de conflito, podemos perceber uma profunda reflexão acerca de contradições históricas próprias do sistema coronelista, ao qual pertencia Canudos na época da Guerra, e que perduram até o presente, considerando que a Bahia ainda tem na lógica coronelista uma forte influência, coexistente com a lógica burguesa. Podemos acompanhar parte desse diálogo no anexo 08.

A diferenciação entre Religião e Religiosidade, trazida para discussão a partir da provocação de Rita de Cássia, é um exercício complexo cuja complexidade não pertence somente a essa temática. Tal discussão conceitual perpassa pela compreensão de instituições e valores como construções históricas imersas em contradições dialéticas características dos momentos históricos. Vamos aqui trazer um fragmento de texto de Marilena Chauí sobre a diferença entre oposição e contradição, que acredito irá contribuir na nossa análise:

Em geral, confundimos contradição e oposição, mas ambos são conceitos muito diferentes. Na oposição existem dois termos, cada qual dotado de suas próprias características e de sua própria existência, e que se opõem quando, por algum motivo, se encontram. Isto significa que, na oposição, podemos tomar os dois termos separadamente, entender cada um deles, entender por que se opõem se se encontrarem e, sobretudo,

¹⁷ Cabe aqui ressaltar uma passagem de Marilena Chauí: “A história não deve ser pensada como uma sucessão de fatos dispersos que seriam unificados pela consciência do historiador, mas, sim, pensar a história como processo contraditório unificado em si mesmo e por si mesmo, plenamente compreensível e racional.” (CHAUÍ, 1984, pág. 39)

podemos perceber que eles existem e se conservam, quer haja ou não haja a oposição. Assim, por exemplo, poderíamos imaginar que os termos “senhor” e “escravo” são opostos, mas isto não nos impede de tomar cada um desses conceitos separadamente, verificar suas características e compreender por que se opõem. A contradição, porém, não é isto. Na contradição só existe a relação, isto é, não podemos tomar os termos antagônicos fora dessa relação. São criados por essa relação e transformados nela e por ela. Além disso, a contradição opera com uma forma muito determinada de negação, a negação interna. Ou seja, se dissermos “o caderno não é o livro”, essa negação é externa, pois além de não definir qualquer relação interna entre os dois termos, qualquer um deles pode aparecer em outras negações, visto que podemos dizer: “o caderno não é o livro, não é a pedra, não é a casa, não é o homem etc., etc”. A negação é interna quando o que é negado é a própria realidade de um dos termos, por exemplo, quando dizemos: “A é não-A”. Só há contradição quando a negação é interna e quando ela for a relação que define uma realidade que é em si mesma dividida num pólo positivo e num pólo negativo, pólo este que é o negativo daquele positivo e de nenhum outro. Por exemplo, quando dizemos “a canoa é a não-árvore”, definimos a canoa por sua negação interna, ela é a árvore negada, suprimida como árvore pelo trabalho do canoeiro. O trabalho do canoeiro consiste em negar a árvore como uma coisa natural, transformando-a em coisa humana ou cultural, isto é, na canoa. Numa relação de contradição, portanto, os termos que se negam um ao outro só existem nessa negação. Assim, o escravo é o não-senhor e o senhor é o não-escravo e só haverá escravo onde houver senhor e só haverá senhor onde houver escravo. Podemos dizer que o escravo não é a pedra, e que o senhor não é o cavalo, mas essas negações externas não nos dizem o que são um senhor e um escravo. Somente quando o senhor afirma que o escravo não é homem, mas um instrumento de trabalho, e somente quando o escravo afirma sua não humanidade, dizendo que só o senhor é homem, temos contradição. Porém, o aspecto mais fundamental da contradição é que ela é um motor temporal: ou seja, as contradições não existem como fatos dados no mundo, mas são produzidas. A produção e superação das contradições é o movimento da história. A produção e superação das contradições revelam que o real se realiza como luta. Nesta, uma realidade é produzida já dividida, já fraturada num pólo positivo e num pólo que nega o primeiro, essa negação sendo a luta mortal dos contrários e que só termina quando os dois termos se negam inteiramente um ao outro e engendram uma síntese. Esta é uma realidade nova, nascida da luta interna da realidade anterior. Mas essa síntese ou realidade nova também surgirá fraturada e reabre a luta dos contraditórios, de sua negação recíproca e da criação de uma nova síntese. (CHAUÍ, 1984, p. 36)

Dessa forma, vamos fazer uma análise da questão da diferença entre religião e religiosidade, posta nos diálogos, a partir do materialismo histórico presente no texto de Chauí. A religião católica, principal representante institucional das religiões ocidentais, sempre esteve profundamente relacionada com a estrutura opressiva própria da Idade

Média, o que a fazia intimamente ligada à nobreza e, na modernidade, manteve suas relações com a estrutura opressiva através da aliança com a burguesia e com sua lógica de opressão, contexto no qual surgem, inclusive, as igrejas cristãs protestantes. Dessa forma, observando a relação de complementaridade entre religião e opressão, considerando as religiões ocidentais de caráter monogâmico, postas a partir da Idade Média, temos a conseqüente relação de **contradição existente entre religião e libertação**. Entretanto, cabe analisarmos também a crescente decadência da Igreja em paralelo à ascensão burguesa, mas não podemos considerar sua decadência como sinônimo de mudança de direcionamento político, e sim como uma inadequação e incapacidade de sustentar ideologicamente a lógica estrutural burguesa, papel que passou a ser realizado pela ciência tradicional¹⁸.

Outro fator também pertinente é que toda instituição, constituída por sujeitos históricos e contraditórios, não é um campo homogêneo. Sendo assim, a Igreja Católica, como todas as outras, não pode ser compreendida desconsiderando a diversidade presente nos sujeitos. Assim como não podemos desconsiderar a diferença entre o centro da instituição católica e suas muitas igrejas e paróquias espalhadas pelo mundo em diferentes contextos. Quanto a isso, cabe fazermos uma analogia com uma análise de classe desenvolvida por Freire, de acordo com o raciocínio a seguir:

Por outro lado, essa conversão é feita por indivíduos, e não pela classe. A classe dominante não pode se converter toda à classe dominada, porque aí seria um suicídio, e nunca houve um suicídio coletivo de classe. Mas alguns de seus representantes sim, e a sua expressão é ótima, são tráfugas realmente. (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 2000: 80/81)

Em analogia com o pensamento de Freire, podemos dizer que sujeitos, representantes ou fiéis da Igreja, podem agir contrariamente aos moldes da instituição, porém tal subversão não pode ser atribuída à instituição, e sim aos sujeitos específicos, imersos nas suas histórias e religiosidades.

Dessa forma, concordando com Rita de Cássia com relação à importância de traçarmos uma diferença entre religião (enquanto instituição) e religiosidade, podemos

¹⁸ A burguesia, para se firmar, precisou questionar profundamente a dogmática católica cristã, tendo em vista que ela era a principal responsável pela superestrutura medieval. A ciência teve aí um papel fundamental de contraposição ao conhecimento dogmático. Vemos então outra contradição, típica do início da Idade Moderna: **conhecimento científico tradicional X conhecimento dogmático**. Importante ressaltar que o conhecimento científico posto nessa discussão é o tradicional, positivista. Essa leitura não se refere, por exemplo, à ciência desenvolvida com base nos pressupostos materialista-dialéticos.

perceber a profundidade da discussão desenvolvida no curso, uma discussão que perpassa pelo exercício de desmistificação de conceitos plasmados nas contradições da nossa estrutura produtiva sociometabólica. Ainda que a discussão acerca das contradições históricas não estivesse explícita no fórum, o conteúdo dos diálogos, das divergências e das argumentações retratou questões fundamentais para a compreensão da História de forma crítica, na qual passado e presente estão dialeticamente relacionados.

Ainda que não definido na segunda etapa da proposta, vimos o surgimento de outro **Tema Histórico Gerador**, no decorrer das discussões: **Religião e Religiosidade**.

Outro fator presente no curso foi o exercício do respeito pelas discordâncias, como podemos constatar nas colocações a seguir:

Alfredo: Ritinha, sem diferença e discussão história não tem mesmo graça... obrigado pela oportunidade. (...)

Alfredo: Oi Rita

Achei que sua participação no curso foi muito provocadora e totalmente construtiva. Acho que para trabalharmos história TEMOS que divergir e contradizer, sem isso ser pessoal. (...)

Rita de Cássia: Obrigada Alfredo. Também acho que as divergências e as contradições são saudáveis. Achei bacanas as nossas discussões. Penso que deveríamos continuar problematizando a história em outros momentos, em outras possibilidades de encontro. Igualmente gostaria de conhecer as pessoas que participaram dessa nossa experiência. Vamos brindar essa nossa tentativa que, apesar da restrição de prazo e limitações, bombou. (...)

Kleber: Cara Rita,

Quero lhe dizer que achei boas as nossas discussões. Para mim foram enriquecedoras. Provou que quando estamos engajados o ambiente de aprendizagem se torna mais produtivo. Grato a você e a todos que contribuíram para que continuemos acreditando nesta nossa história de construir conhecimento coletivamente de forma colaborativa. Valeu!

A discussão acerca da relação Classe, Gênero e Etnia, foco do Tema Histórico Gerador “Igualdades: etnias e gênero”, retratou reflexões de grande pertinência no nosso momento histórico, tendo em vista a atualidade e urgência de posicionamentos lúcidos sobre tais temas. Fizemos uma seleção de postagens que tratou da temática “Gênero” no anexo 09, já que foi uma das discussões mais efervescentes.

A discussão (anexo 09) por si só já diz muita coisa, sinaliza muitas questões, mas queremos evidenciar um fator significativo: o conflito e a constatação que um processo de

emancipação só pode se desenvolver com a participação efetiva¹⁹ de todos os oprimidos e daqueles que se solidarizam. Um sujeito, por mais crítico que possa ser, nunca será capaz de defender verdadeiramente os interesses de outro sujeito, nem tampouco representá-lo/substituí-lo na sua luta. Com relação a isso, Sérgio Guimarães, em diálogo com os amigos Paulo Freire e Moacir Gadotti, coloca:

(...) a consciência crítica, junto com uma dimensão de classe, supõe uma dimensão individual, o que faz com que a consciência se manifeste de forma heterogênea. É impossível, assim, que numa platéia de trezentas pessoas, por exemplo, a consciência crítica se manifeste homogeneamente. Os momentos da consciência são vividos também individualmente e remetem à história do indivíduo, da sua idade, sexo, crença, etnia, ou seja, elementos que não são apenas de classe. (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 2000, p. 77)

O que, com certeza, não podemos perder é a capacidade de dialogar, perceber as relações de proximidade presentes nas nossas práxis, ou seja, a Zona de Desenvolvimento Proximal que nos permite a construção (e luta) coletiva. A produtividade desse diálogo e possibilidade de construção coletiva perpassa pela sensibilidade perante a opressão sofrida pelo outro, assim como pela constante busca da diminuição da distância entre nossa teoria e nossa prática, ou seja, o exercício da conscientização.

As análises acerca da categoria 5 (Desenvolvimento das aulas e discussões a partir das situações problemas/ Bloco: Etapas da metodologia), nos possibilita afirmar que:

- As discussões sobre a História de Canudos ocorreram de forma a possibilitar o entendimento de fatores estruturantes do contexto histórico da época;
- As discussões contemplaram a relação da História de Canudos com o contexto do grupo;
- As discussões contemplaram a relação de fatores estruturantes da História de Canudos com fatores estruturantes do contexto atual.

Dessa forma, os diálogos foram efetivos com relação ao exercício de construção de conhecimento histórico contextualizado, crítico, não fragmentado, dialético e freireano, o

¹⁹ Participação efetiva, aqui, se refere ao exercício de uma práxis transformadora, a partir de um processo de conscientização.

que nos permite afirmar que a etapa respondeu satisfatoriamente às expectativas da pesquisa.

Categoria 6 (Bloco: Etapas da metodologia): Formulação de hipóteses a partir das discussões em torno das situações-problemas.

Após as discussões travadas sobre Canudos e o contexto atual, as hipóteses foram formuladas²⁰, diretamente relacionadas com um dos Temas Históricos Geradores, como orientado por Alfredo a partir da explicação presente no anexo 11.

As hipóteses foram formuladas e discutidas entre os colegas, o que favoreceu o amadurecimento dos argumentos. Algo importante a ser destacado é a quase totalidade das hipóteses terem sido construídas a partir do Tema Histórico Gerador “História e Prática Docente”. Fator que demonstra o caráter de reflexão da docência presente no curso, possibilitando afirmarmos que foi a questão de maior interesse no grupo.

Não podemos desconsiderar que o critério de participação no curso foi a docência em História. Dessa forma, a percepção do grande interesse pela temática “História e Prática Docente” possibilita constatar a legitimidade da Zona de Desenvolvimento Proximal estudada por Vygotsky, como a Zona de aprendizagem viabilizada a partir dos conhecimentos prévios dos sujeitos em diálogo com outros sujeitos através do compartilhamento de experiências e aprendizagens.

Com relação ao desenvolvimento das discussões de cada hipótese desenvolvida, podemos destacar os debates em torno das hipóteses de Alfredo e Rita de Cássia como campo de desenvolvimento de um dos objetivos da pesquisa aqui realizada: **desmistificação da tecnologia.**

Um dos compromissos da educação transgressora no atual momento histórico se refere à desmistificação das tecnologias, ao desvelamento dos *fetiches* construídos em torno delas. É certo que a classe popular precisa se apropriar dos recursos utilizados para sua dominação, em favorecimento da construção de processos contra-hegemônicos. Porém, tal apropriação é tão necessária quanto perigosa. Caso não seja criteriosamente discutida, refletida e criticamente processada, corre-se o risco de termos mais exemplos da conhecida cooptação burguesa, forjada em armadilhas muito bem construídas ideologicamente. Tal processo de apropriação tecnológica deve ocorrer concomitantemente a um processo de

²⁰ Ver anexo 10 com as hipóteses do grupo.

conscientização, de exercício do reconhecimento da relação que se quer ter com a tecnologia, a qual passa por uma clareza política. Não podemos, em nenhuma hipótese, misturar os dois posicionamentos políticos.

Dessa forma, Paulo Freire nos sinaliza:

(...) é impossível pensar o problema dos meios sem pensar a questão do poder. O que vale dizer: os meios de comunicação não são bons nem ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano. O problema é perguntar a serviço “do que” e a serviço “de quem” os meios de comunicação se acham. E esta é uma questão que tem a ver com o poder e é política, portanto. (FREIRE; GUIMARÃES, 2003: 25)

No anexo 12, podemos acompanhar as discussões que compuseram a reflexão acerca das tecnologias, a partir da EAD.

Importante observar a validade do diálogo na construção da consciência crítica, dialógica. O grupo pôde, a partir dessa discussão (anexo 12), das divergências e convergências, das discordâncias e concordâncias, alcançar com maior clareza a compreensão da necessidade de perceber a serviço “do que” e a serviço “de quem” encontra-se a tecnologia, como nos sinaliza Freire, assim como, posteriormente, ao vivenciar outras experiências com EAD e/ou uso da rede, poderão analisar as relações de poder que estão postas, favorecendo, assim, posicionamentos mais conscientes. Trazemos mais uma contribuição de Freire para o debate:

Tenho a impressão de que uma correta perspectiva pedagógica seria aquela que, jamais negando a necessidade da ciência e da tecnologia, nunca, porém, resvalasse para uma posição de mitificação da ciência. Uma correta prática educativa desmitifica a ciência já na pré-escola. (FREIRE; GUIMARÃES, 2003: 75)

Podemos constatar absoluta conexão entre as hipóteses construídas, seus desdobramentos e o desenvolvimento anterior das discussões. Tal conexão reflete a garantia da contextualização durante o processo, considerando que as discussões desenvolvidas durante o curso decorreram dos Temas Históricos Geradores, que por sua vez foram definidos com base no contexto dos educandos. A conexão entre as hipóteses e

as discussões anteriores significa que o exercício de reflexão histórica desenvolveu-se de forma contextualizada.

Categoria 7 (Bloco: Etapas da metodologia): Confronto de fontes de informação sobre o momento histórico estudado.

As principais fontes de informação apresentadas/evidenciadas pelo grupo foram as discussões nos Fóruns. Porém, tais discussões estiveram repletas de conhecimentos prévios da História de Canudos (principalmente porque a turma foi composta por professores de História) e de possíveis leituras que os educandos foram desenvolvendo no decorrer do curso. Alfredo fez algumas indicações, porém sem enfoque específico a nenhuma.

Podemos concluir que houve, sim, confronto de informações, tendo em vista que as hipóteses estão fundamentadas e coerentes com os debates ocorridos. Houve conexão entre as fontes utilizadas e as questões trabalhadas no processo, assim como confronto de posicionamentos, tendo em vista as divergências e conflitos presentes no decorrer do curso.

Categoria 8 (Bloco: Etapas da metodologia): Análise das hipóteses a partir do confronto entre o momento histórico vivenciado e as informações contidas nas fontes.

Tendo em vista que as principais fontes de informação para composição e desenvolvimento das hipóteses foram as discussões em Fórum, e que tais discussões foram norteadas pela relação dialética passado - presente, como demonstrado na análise das etapas anteriores, podemos concluir que tanto a construção como o amadurecimento em torno das hipóteses foram realizados de forma contextualizada, evidenciando uma compreensão da História como um processo contínuo, no qual os momentos estão coerentemente interligados, o que pode ser percebido com a leitura das hipóteses (anexo 10).

Categoria 9 (Bloco: Etapas da metodologia): Elaboração de uma síntese histórica respaldada na análise das hipóteses.

Após a construção das hipóteses, os educandos participaram do amadurecimento das hipóteses dos demais colegas a partir de discussão em fórum específico. Com base nas

discussões travadas, os educandos finalizaram suas contribuições analisando suas próprias hipóteses, acrescentando algo, reformulando ou reafirmando. Tal processo de desenvolvimento das hipóteses possibilita a constatação da existência de um amadurecimento das conclusões e da contribuição da síntese para a reflexão crítica das temáticas trabalhadas.

A expectativa inicial com relação às sínteses históricas era a construção de textos dissertativos, mídias ou hipermídias, nos quais estivessem postas as argumentações acerca da análise das hipóteses, porém o desenvolvimento do curso e direcionamento dado por Alfredo, como professor, conduziu a síntese histórica para outro formato, mais simples. Considerando a natureza reflexiva das discussões e a conexão entre as etapas do processo metodológico, constatamos que a síntese histórica desenvolvida cumpriu seu objetivo de arrematar as reflexões travadas.

Categoria 10 (Bloco: Ambientes educacionais EAD): Ambiente de interatividade para a aprendizagem e construção do conhecimento.

Estavam previstos dois ambientes para desenvolvimento dos diálogos e discussões responsáveis pela construção do conhecimento: o Fórum e o Vplace²¹, sistema de *webconferência* voltado para comunicação em tempo real. Pretendíamos utilizar o Vplace em encontros síncronos e avaliar sua efetividade diante da metodologia proposta, porém, em decorrência das limitações de tempo enfrentadas no curso, avaliamos que não seria viável sua utilização. Infelizmente, não foi possível a constatação das potencialidades da ferramenta nesta pesquisa, mas é provável que, utilizada de forma intercalada com o Fórum, pudesse contribuir significativamente na dinamicidade do processo de aprendizagem.

Dessa forma, o Fórum foi a ferramenta responsável pelas interações em torno da aprendizagem, o que não comprometeu o desenvolvimento do curso em acordo com os objetivos previstos. Ao contrário disso, o Fórum é uma ferramenta de fácil uso, evidenciando que estamos trabalhando com uma proposta educacional de simples aplicação tecnológica, apesar da profundidade político-epistemológica dos seus pressupostos.

²¹ O Vplace é um sistema voltado para a comunicação em tempo real, adaptado ao Moodle. Foi disponibilizado para pesquisa pelo colega webdesign Bruno Portela.

Categoria 11 (Bloco: Ambientes educacionais EAD): Ambiente para a interatividade de apoio e organização da aprendizagem.

Como ambiente para suporte do curso, como avisos, lembretes, socialização de datas finais de atividades, foi utilizado o recurso do *e-mail*, além dos próprios Fóruns, que também servirão para orientações sobre o andamento do curso. O curso não apresentou problemas no seu andamento devido à dificuldade de comunicação nesse sentido. Sendo assim, consideramos que o *e-mail* e o “Fórum” foram recursos suficientes para corresponder a tais necessidades.

Categoria 12 (Bloco: Ambientes educacionais EAD): Ambiente para a interatividade de autoria coletiva.

Não houve autoria coletiva da forma que foi planejada, com a construção das situações-problemas a partir da elaboração coletiva de mídias. Entretanto, o caráter fundamentalmente dialógico do curso e as análises e questionamentos coletivos proporcionados pelas discussões nos favorece afirmar que as reflexões consistiram em autorias coletivas.

Sendo assim, podemos mais uma vez constatar a grande utilidade do fórum como ferramenta voltada para o diálogo e amadurecimento de reflexões.

Categoria 13: Favorecimento de construção de consciência crítica

O objetivo dessa categoria é perceber os indícios de uma relação de aprendizagem capaz de favorecer a construção de consciência crítica. A consciência crítica, como presente no primeiro capítulo, é aquela capaz de compreender as relações de contradição presentes na História e interpretar o mundo e os acontecimentos a partir dessa compreensão. Considerando as análises feitas acerca dos diálogos no curso, com destaque para as discussões sobre religião e religiosidade, gênero, tecnologia e EAD, podemos observar a fertilidade da metodologia referente ao favorecimento de uma compreensão de mundo histórica, dialética e contextualizada, tendo em vista os seguintes fatores:

- Esteve presente na discussão a relação passado-presente, a partir de comparações entre o contexto da guerra de Canudos e o contexto atual;
- Na análise das temáticas, podemos observar a presença do conflito, da divergência nos argumentos, o que possibilita aos educandos e ao educador perceber as diversas interpretações e posicionamentos políticos. Tal fator favorece o amadurecimento de um posicionamento pautado numa análise não unilateral, portando dialética e condizente com as características de uma consciência crítica.
- A relação professor-aluno ocorreu pautada no diálogo, sendo preservada a liberdade de discordância.
- A liberdade da discordância favoreceu o aprofundamento em temáticas fundamentais, como foi o exemplo da discussão sobre Tecnologia e EAD. Com o avanço do debate, foi sendo traçada uma cadência de argumentos divergentes e convergentes que favoreceram uma compreensão lúcida e dialética não somente do Tema em questão, como da História e suas contradições.

Diante desses fatores, consideramos a proposta metodológica condizente com o objetivo de favorecer o exercício de construção de consciência crítica, fator complementar ao exercício da conscientização.

3. Avaliando a proposta metodológica

Após a análise das categorias, podemos melhor avaliar a consistência da proposta metodológica desenvolvida. Percebemos, durante a avaliação, que os principais fatores que caracterizam a proposta estiveram presentes na experiência, a seguir:

- Diálogo;
- Conflito;
- Relação entre momentos históricos distintos;
- Relação entre a temática estudada e o contexto dos Educandos;
- Contextualização.

Sendo assim, constatamos que as etapas sugeridas compõem uma seqüência capaz de garantir um procedimento educacional questionador, de acordo com os objetivos

esperados, considerando que respondem satisfatoriamente às três principais características político-educacionais postas, dispostas nos três processos que deram base para a estruturação do curso no ambiente Moodle, a seguir descritos:

- i. Contextualização do processo de aprendizagem a partir da pesquisa do contexto dos educandos e seleção de temas pertinentes ao estudo contextualizado;
- ii. Exercício de aprendizagem a partir da relação entre a temática estudada e os temas definidos no primeiro processo;
- iii. Sistematização da aprendizagem a partir dos diálogos e estudos desenvolvidos ao longo dos processos 1 e 2.

Contudo, a validade da proposta só se efetiva através da adaptação ao contexto no qual se aplica. Com relação a isso, podemos considerar alguns procedimentos, referentes às etapas, que foram característicos do contexto no qual o curso experimental estava inserido. Por exemplo, as situações-problemas, ao invés de terem sido construídas coletivamente, como havíamos planejado, foram sugeridas pelo professor. Tais adaptações não podem ser consideradas entraves à proposta, na verdade são necessárias para que a proposta possa alcançar seus objetivos.

Chegamos ao final da pesquisa podendo verificar a fertilidade da proposta metodológica com relação à possibilidade de construção de consciência histórico-crítica, a partir de um processo de ensino-aprendizagem alicerçado na contextualização do conhecimento. Ficamos agora com o desafio de aprofundar e amadurecer sua utilização.

CONCLUSÃO

Não é uma tarefa fácil concluir uma pesquisa cuja validade se confere na práxis, no exercício cotidiano e paulatino de reflexão e articulação entre teoria e prática. Chegamos ao final com a clareza da necessidade de vivenciar extensivamente a proposta metodológica em questão, possibilitando assim uma visualização mais efetiva das potencialidades e limitações postas pelo contexto.

Concluir tem aqui o objetivo de avaliar os resultados do percurso da pesquisa, dentro dos seus limites, apontando para novos questionamentos e novos desafios a serem trilhados num processo nosso de conscientização. Essa pesquisa, portanto, é parte da busca por um exercício da docência coerente com o compromisso político-educacional por nós assumido, o qual não tem seu início no mestrado, tampouco se conclui nele. Os resultados desta pesquisa tendem a ter um caráter provocativo.

Dessa forma, a partir do confronto dos dados obtidos com a proposta metodológica desenvolvida e a discussão teórica que a lastreou, podemos concluir que o estudo teve duas principais validades. Uma das validades do estudo se refere à sinalização de possibilidades da utilização das tecnologias digitais em prol de um processo de ensino-aprendizagem provocativo e voltado para o desenvolvimento de consciência crítica, particularmente no que concerne ao Ensino de História. Outra, relaciona-se com o exercício de articulação entre o Ensino de História e a pedagogia freirena, favorecendo a construção de conhecimento histórico contextualizado e capaz de alicerçar um processo de conscientização.

Podemos concluir que é grande a possibilidade de utilização das tecnologias digitais no desenvolvimento de processos educativos freireanos. Fator que tende a favorecer a ampliação do alcance das articulações e construções conjuntas, tendo em vista que a distância entre os sujeitos e comunidades deixa de ser um bloqueio para o diálogo e construção do conhecimento. Uma das possibilidades de utilização se refere ao intercâmbio de Movimentos Sociais, permitindo a troca de experiências, o conhecimento de outros contextos, bem como a construção conjunta.

No entanto, as dificuldades também não são poucas; é necessária uma constante resistência aos processos educacionais hegemônicos que se desenvolvem a partir da EAD. Tal resistência passa tanto pela coragem de denunciá-los quanto pela desmistificação das tecnologias, pelo compromisso em construir uma relação educacional distante dos *fetiches*

burgueses, da crença nas tecnologias digitais enquanto solução para os problemas da humanidade.

Buscar e vivenciar tais possibilidades educacionais requer também o respeito aos contextos e limitações dos grupos e comunidades envolvidos. É importante perceber que o desenvolvimento e utilização das tecnologias digitais surgem como uma demanda produtiva de organização capitalista da existência. Dessa forma, a familiaridade com tais tecnologias passa pelos fatores de classe social, por mais que estejamos vivenciando um processo de popularização do computador e da internet. A educação, para que seja autônoma e transgressora, deve ser contextualizada, e isso implica a não imposição de soluções.

Uma característica do desenvolvimento da pesquisa que consideramos positiva, perante a constatação da importância de respeitarmos os contextos nos quais atuamos, é que, durante a construção da proposta metodológica, primeiro articulamos a pedagogia freireana com o Ensino de História, para somente depois relacionarmos com a EAD. O primeiro capítulo é responsável pelo estudo da pedagogia e Método de Paulo Freire; o segundo capítulo discute abordagens do Ensino da História e suas relações com o Método Paulo Freire; e o terceiro capítulo discute as perspectivas políticas existentes na EAD e as possibilidades de efetivação da proposta de Ensino de História freireano desenvolvida no segundo capítulo. Essa estruturação do desenvolvimento da pesquisa e escrita da dissertação permite que, “desconsiderando” o terceiro capítulo, tenhamos uma proposta metodológica realizável no ensino presencial, ou semi-presencial. A estrutura da dissertação favorece a liberdade de escolha do formato, que esperamos que se dê mediante a consideração dos objetivos, das limitações e das potencialidades dos sujeitos envolvidos no processo.

Com relação à articulação entre o Ensino de História e a pedagogia freireana, acreditamos ter oferecido uma importante contribuição com a pesquisa, considerando dois aspectos: a escassez de estudos sobre a temática; e a importância da compreensão da História como um processo dinâmico e contraditório, no que se refere ao desenvolvimento da consciência crítica. O trabalho contribuiu no direcionamento de um Ensino de História contextualizado e questionador, porém temos a clareza da dedicação que se faz necessária na utilização frequente da proposta para que a mesma ganhe consistência e colabore socialmente através do alcance dos seus objetivos. É preciso também vivenciá-la profundamente para compreendermos seu impacto na construção e registro do

conhecimento histórico. Como discutimos no segundo capítulo, a historiografia é marcada pelo monopólio da escrita da História pelo Historiador, pelo acadêmico, ao passo que a sociedade necessita da socialização do exercício de construção de conhecimento histórico, como parte do processo de construção de consciência crítica. A abordagem de Ensino de História aqui proposta pretende o compartilhamento do exercício historiográfico, da construção de conhecimento e registro de análises e sínteses. Faz-se necessário, portanto, um estudo criterioso das repercussões desse processo, baseado na vivência do mesmo.

Um resultado positivo da pesquisa foi a implicação na formação docente dos integrantes do grupo que participaram do curso experimental, fator esperado, considerando que a reflexão da prática é um dos principais objetivos da proposta metodológica estudada²². Podemos constatar que uma formação docente, para ser efetiva, necessita favorecer ao professor um confronto prático e teórico, portanto praxiológico, com seu exercício docente.

Outra constatação feita a partir da pesquisa é a necessidade de uma melhor reflexão sobre os conceitos de classe social, etnia e gênero, assim como a relação destes entre si. Sabemos da necessidade de articularmos tais questões, entretanto a construção histórica em torno desses conceitos nem sempre favorece uma fácil articulação, a discussão tende a ser tensa e conflituosa. Percebemos, com a colaboração das discussões desenvolvidas no curso experimental, a necessidade de uma discussão aprofundada sobre a temática, na busca por um diálogo que favoreça o fortalecimento das afinidades, ao contrário da excessiva fragmentação das análises da opressão e da articulação dos oprimidos. Entretanto, por trás dessa articulação (classe, etnia e gênero), não podemos permitir que determinados fatores subjuguem outros, sob a falácia de uma pseudo-articulação implícita na discussão. A articulação tem que ser efetiva, de forma que os sujeitos, vítimas da estrutura opressiva, se sintam contemplados e, assim, dispostos para o diálogo.

É importante destacar que o curso experimental, assim como as análises do mesmo, foi marcado pelo curto tempo disponível, limitação que repercutiu em restrições às discussões que poderiam ter sido mais bem desenvolvidas. Etapas do processo metodológico tiveram que ser abreviadas a partir de um re-planejamento capaz de responder aos limites de prazo. Acreditamos que, não fosse esse agravante, teríamos vivenciado um curso mais efervescente e com maior riqueza de produção.

²² Todos os educandos eram professores de História.

Após sinalizarmos possíveis contribuições, precisamos evidenciar que desenvolver uma pesquisa que articule a pedagogia de Paulo Freire à EAD implica em um risco. Considerando o formato hegemônico com que a EAD é utilizada, de forma instrucionista, exclusivamente preocupada com os lucros favorecidos pelo fortalecimento da desvalorização e exploração do profissional de educação, tal pesquisa poderá ser alvo do interesse de “empresários da educação”. Entretanto, o interesse não tende a ser a utilização da metodologia proposta, por dois motivos interligados: não afinidade com o direcionamento político-metodológico, assim como implicação em aumento de custos, tendo em vista que cada processo educacional irá desencadear a construção de um planejamento em diálogo com o grupo. O interesse de utilização tende a ser limitado à apropriação não comprometida da teoria, sem intenção de reflexão prática. O risco perpassa pela seguinte afirmação: “A EAD é uma modalidade de ensino promissora e rica em possibilidades construtivas, exemplo disso temos uma pesquisa que discute possibilidades de trabalho a partir do referencial de Paulo Freire. Portanto, isso é uma prova de que a EAD é o caminho a ser seguido e nossa ‘instituição’ se orgulha de investir nessa modalidade”. O disfarce dos objetivos que movem a dinâmica dos proprietários dos meios de produção (aí postos como produtores de *hardwares* e *softwares* proprietários) e, conseqüentemente, das instituições que ofertam serviços (nesse caso, trata-se de “empresas” educacionais) não é novidade, pois a estrutura reprodutiva capitalista é historicamente marcada por *fetiches* e mitificação da realidade.

Porém, a clareza que temos desse risco é paralela a outra clareza: não é viável o fortalecimento de processos educativos contra-hegemônicos sem iniciativas voltadas para construção de conhecimentos em torno das possibilidades de apropriação crítica dos recursos historicamente forjados, no caso, as tecnologias digitais. Ou seja, o risco é tão intenso, quanto necessário. Dessa forma, diante da impossibilidade de nos esquivarmos do compromisso de pensar o nosso momento histórico e suas questões a partir de um referencial crítico e transformador, buscamos uma estratégia de minimizar o problema mencionado: expor o risco, deixar claro e registrado que não concordamos com a apropriação oportunista da pesquisa aqui versada. Tal pesquisa se trata da possibilidade de apropriação tecnológica em favorecimento de construção de consciência crítica, não de qualquer tipo de apologia à modalidade EAD. Deixar claro também que todo exercício comprometido com a construção de posicionamentos contra-hegemônicos é bem vindo para o diálogo.

No mais, esperamos que a pesquisa se torne útil na práxis de sujeitos interessados pela temática e abordagem, mas que não seja compreendida como um receituário a ser seguido, e sim como um desafio, inclusive para nós.

REFERÊNCIAS

CABALERO, Sueli S. X. **O RPG Digital na Mediação da Aprendizagem da Escrita**. 2007. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – UNEB – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA.

CARVALHO, Ana Verena; MATTA, Alfredo. Interatividade – definindo o conceito para educação contextualizada e sócio-construtivista. In: Anais do II Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Online. Lisboa: 2007.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**, São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

CHAUÍ, Marilena. Público, privado, despotismo. In: NOVAES, Adauto (org.). **ÉTICA**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultural, 1992.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação (Diálogos)**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação (Diálogos) - Volume 2** . 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2003.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, 1991.

GIROUX, Henri A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOBBSBAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KAPLAN, E. Ann (org.). **O mal-estar no Pós- Modernismo: teorias, práticas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. RJ: Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Editora Martin Claret, 2004a.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004b.

MATTA, Alfredo. **Procedimentos de autoria hipermídia em rede de computadores: um ambiente mediador para o ensino aprendizagem de História**. Salvador, 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

MATTA, Alfredo E. R. Ensino-aprendizagem de História, projetos e novas tecnologias. In: FERREIRA, Carlos A. L. (org). **Ensino de história: reflexões e novas perspectivas**. Salvador: Quarteto, 2004.

MATTA, Alfredo E. Comunidades em rede de computadores: abordagens para a Educação a distância – EAD acessível a todos. Disponível em: <www.matta.pro.br>. Acesso em: 4 fev.2005

MATTA, Alfredo. **Tecnologias de aprendizagem em rede e ensino de História:** utilizando comunidades de aprendizagem e hipercomposição. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MATTA, Alfredo. Artigo: Compreendendo o que modelar nos ambientes pedagógicos informatizados de comunidades em rede, 2007.

MÉSZAROS, István. **O século XXI:** socialismo ou barbárie?. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

MÉSZAROS, István. **Para além do Capital.** SP: Boitempo Editorial, 2002.

MÉSZAROS, István. **A Educação para além do Capital.** SP: Boitempo Editorial, 2005.

NONATO, Emanuel R. S. **A formação do hiperleitor:** características do processo de desenvolvimento da autonomia e emancipação crítica do aluno-hiperleitor. 2006. 196f. Dissertação (Mestrado em educação e Contemporaneidade) – UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Bahia, Salvador, 2006.

NUNES, Silma do C. **Concepções de mundo no ensino da história.** São Paulo: Papirus, 1996.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 10^a ed. RJ: Record, 2003.

SERPA, Filipe. Texto: Ciência e Historicidade.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. SP: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

ANEXO 01
E-mail de Ana Verena (Orientações - Curso Mestrado):

Alfredo,

O que penso pro início é isso:

Pretendo que os educandos se apropriem, mesmo que minimamente no início, da proposta metodológica e dos objetivos de suas etapas. Para isso a importância do "Fórum de discussão de metodologia", no qual acho interessante que você faça uma provocação abrindo um tópico, como forma de estimular a discussão.

Após, precisamos começar a pesquisa do Universo sócio-histórico e definição dos Temas Históricos Geradores. O que seria isso? Pesquisar o contexto dos educandos e encontrar temas comuns que sejam essências nas suas vidas. Daí a idéia de partir da docência, pois isso já é comum a eles e, sendo assim, é um bom fio condutor para encontrarmos os Temas Históricos Geradores (esses não precisam ter relação com a docência). Podemos ter, POR EXEMPLO, temas como Trabalho, Religião, transporte etc. É importante perceber que o Tema gerador deve ser um tema pertinente no contexto dos educandos, porém não muito específico, como por exemplo "poucas condições de trabalho nas escolas públicas". Nesse caso seria mais interessante o Tema "Trabalho" ou "relações de Trabalho". Por quê? O Tema Histórico Gerador (assim como a situação problema) deve se originar do contexto dos educandos, porém deve ser discutida também no contexto do conteúdo histórico trabalhado (no caso o final do sec. XIX: Guerra de Canudos). É ele (e a situação problema) que servirá de elo entre o momento vivenciado e o momento estudado. Compreendeu? O tema Histórico Gerador (e a situação problema) é estratégia para um ensino-aprendizagem contextualizado.

Sendo assim, no processo 1, no qual teremos pesquisa do Universo sócio-histórico, definição de Temas Históricos Geradores e construção de Situações Problemas, acho interessante que comece com uma(s) provocação(ões) com relação à vivência da docência, porém uma provocação (e direcionamento da discussão) que seja capaz de ampliar a discussão e perceber o contexto dos educandos de forma não restrita à docência. O que acha? Com relação a isso, no Fórum "Fórum de pesquisa do universo sócio-histórico e definição de Temas Geradores", já havíamos construído questionamentos sobre a docência, porém acho que as perguntas podem ser mais bem formuladas. Dê uma olhada.

Com relação ao Webconferência VPlace, acho que cabe fazermos uma utilização inicial dele. A questão é: qual o objetivo desse encontro através desse recurso? Podemos tanto utilizá-lo para discutir a metodologia, como para iniciar a pesquisa do Universo sócio-histórico. Acho que seria interessante que a discussão metodológica fosse iniciada no Fórum para isso e o encontro no VPlace servisse para iniciar a pesquisa do Universo sócio-histórico, a qual continuaria em Fórum. O que acha disso? É isso que temos que definir. Definindo isso, podemos PROPOR uma data para o encontro.

Com relação aos conceitos, coloquei um resumo no ambiente, em Conceitos Fundamentais. Acho que é isso. Aguardo sua resposta.

Bj
Verena

Resposta de Alfredo:

Oi Verninha
Mand o que pedi que começo
veja anexo

bj
Alfredo

Anexo da mensagem:

Alfredo,
O que penso pro início é isso:

Pretendo **que os educandos se apropriem**²³, mesmo que minimamente no início, da proposta metodológica e dos objetivos de suas etapas. Para isso a importância do "Fórum de discussão de metodologia", no qual **acho interessante que você faça uma provocação abrindo um tópico**²⁴, como forma de estimular a discussão.

Após, precisamos **começar a pesquisa do Universo sócio-histórico e definição dos Temas Históricos Geradores. O que seria isso? Pesquisar o contexto dos educandos e encontrar temas comuns que sejam essências nas suas vidas.** Daí a idéia de **partir da docência**, pois isso já é comum a eles e, sendo assim, é um bom fio condutor para encontrarmos os Temas Históricos Geradores (esses não precisam ter relação com a docência). Podemos ter, POR EXEMPLO, temas como Trabalho, Religião, transporte etc. É importante perceber que o Tema gerador deve ser um tema pertinente no contexto dos educandos, porém não muito específico, como por exemplo **"poucas condições de trabalho nas escolas públicas"**. **Nesse caso seria mais interessante o Tema "Trabalho"**²⁵ ou "relações de Trabalho". Por quê? O Tema **Histórico Gerador** (assim como a situação problema) **deve se originar do contexto dos educandos, porém deve ser discutida também no contexto do conteúdo histórico trabalhado (no caso o final do sec. XIX: Guerra de Canudos).** É ele (e a situação problema) que servirá de **elo entre o momento vivenciado e o momento estudado.** **Compreendeu?**²⁶ O tema Histórico Gerador (e a situação problema) é estratégia para um ensino-aprendizagem contextualizado.

²³ Comentário de Alfredo: Pretende isso só neste experimento ou também em qualquer aplicação futura do método

²⁴ Comentário de Alfredo: Ok...para isso gostaria de ter uma lista de email de todos para além de provocar no fórum

²⁵ Comentário de Alfredo: Temas mais amplos então?

²⁶ Comentário de Alfredo: ok

Sendo assim, no processo 1, no qual teremos pesquisa do Universo sócio-histórico, definição de Temas Históricos Geradores e construção de Situações Problemas, acho interessante que comece com uma(s) provocação(ões) com relação à vivência da docência, porém uma provocação (e direcionamento da discussão) que seja capaz de ampliar a discussão e perceber o contexto dos educandos de forma não restrita à **docência**²⁷. O que acha? Com relação a isso, no Fórum "Fórum de pesquisa do universo sócio-histórico e definição de Temas Geradores", já havíamos construído questionamentos sobre a docência, porém acho que as perguntas podem ser mais bem formuladas. Dê uma olhada.

Com relação ao Webconferência VPlace, acho que cabe fazermos uma utilização inicial dele. A questão é: qual o objetivo desse encontro através desse recurso? Podemos tanto utilizá-lo para discutir a metodologia, como para iniciar a pesquisa do Universo sócio-histórico. **Acho**²⁸ que seria interessante que a discussão metodológica fosse iniciada no Fórum para isso e o encontro no VPlace servisse para iniciar a pesquisa do Universo sócio-histórico, a qual continuaria em Fórum. O que acha disso? É isso que temos que definir. Definindo isso, podemos PROPOR uma data para o encontro.

Com relação aos conceitos, coloquei um resumo no ambiente, em Conceitos Fundamentais.

Manda os emails do provo que começo AGORA ---- NOW

Acho que é isso. Aguardo sua resposta.

Estou indo para cachoeira hoje e volto domingo. Meu celular está ligado.

Bj
Verena

E-mail de Ana Verena (Orientações - situação problema):

Oi Alfredo,

Eu coloquei isso no curso (em Conceitos Fundamentais):

Situação Problema: Conceito freireano que se refere a uma mídia construída a partir do Tema gerador, com o propósito de provocar o início da discussão. No Método Paulo Freire, tal mídia costumava ser um desenho relacionado com a palavra geradora e que refletisse o cotidiano dos educandos. Tendo em vista que sua função é provocar a discussão referente ao Tema Gerador, consideramos que pode ser qualquer tipo de mídia, como, por exemplo, um texto, uma hipermídia, um vídeo etc.

²⁷ Comentário de Alfredo: não acho ...faço...ok

²⁸ Comentário de Alfredo: acho que VPLACE deve ser combinado com eles

Como havia dito, tinha pensado numa construção coletiva das situações problemas, porém, diante do pouco tempo, acho interessante que apresentemos propostas de situações problemas e provoquemos o grupo para que reflitam e opinem.

Portanto, sugiro:

1. Explicar a importância e o papel da situação-problema na metodologia proposta;
2. Apresentar propostas de situações-problema;
3. Provocar o grupo para propor, discutir, refletir, validar ou não as situações-problema;

Algumas questões:

- Não acho necessário colocar para a turma que estava previsto uma "construção coletiva", acho que pode colocar que existem as duas possibilidades, mas que, por conta do tempo, escolhemos essa;
- Tendo em vista que as situações-problemas podem ter os mais variados formatos, acho que seria interessante não resumir apenas à provocação escrita de tópico de fórum, podemos pensar em alguma ilustração, alguma hipermídia, figura etc. Compreendeu? O que acha? Vou pensar em alguma e lhe digo.
- As situações-problema devem partir dos Temas Históricos Geradores, devem manter uma coerência com tais Temas.

Aguardo retorno.

Bj,
Ana Verena

Resposta de Alfredo:

Oi Verena

Vou adiantar isso hoje a noite
Alfredo

ANEXO 02 – Plano de Curso

PLANO DE CURSO

Descrição:

O presente curso surge da importância do fortalecimento de perspectivas educacionais voltadas para a construção de consciência crítica, tão urgente no atual contexto de agravamento de problemas sociais, como o desemprego, a fome, a violência, a miséria, etc. Dessa forma, realizar um ensino-aprendizagem de História pautado nos pressupostos freireanos em Educação a Distância (EAD) é uma possibilidade de apropriação do aparato tecnológico em EAD em favorecimento do direcionamento político-pedagógico freireano. A realização dessa proposta metodológica, além de fortalecer a perspectiva educacional freireana e garantir a utilização das Tecnologias digitais por interesses político-pedagógicos contra-hegemônicos, responde a todos aqueles que postulam a caduqueza da pedagogia de Paulo Freire.

A proposta metodológica presente, voltada para o ensino-aprendizagem de História, foi construída em analogia às etapas do Método Paulo Freire, um método pensado para a alfabetização, porém com uma profundidade e simplicidade nos conceitos que permitem sua utilização nas mais variadas áreas do conhecimento e “níveis” de escolaridade. Conhecimentos específicos sobre História e Ensino de História foram também imprescindíveis na construção da proposta, a qual está articulada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) de Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especificamente através da pesquisa “Paulo Freire, História e EAD: por uma educação conscientizadora”, da mestranda Ana Verena Carvalho, sob orientação do Professor Alfredo Eurico Rodrigues Matta.

É importante ressaltar que a efetivação dessa proposta depende do compromisso de todos os envolvidos no processo.

Ementa:

- História da Guerra de Canudos;
- Contexto sócio-metabólico brasileiro no final do séc. XIX.

Carga horária: 40 horas

Modalidade: a distância

Estrutura: modular

Objetivos:

Objetivos globais do curso:

Construir conhecimento acerca da História de Canudos, mais especificamente a história da sua Guerra e a análise do contexto brasileiro no final do séc. XIX, de forma que as temáticas históricas discutidas serão trabalhadas objetivando contribuir para a reflexão do contexto vivenciado.

Objetivos de processo de ensino-aprendizagem:

- Conhecer o grupo de educandos, objetivando encontrar os "temas históricos geradores" e

construir as "situações problemas", pressupostos para um exercício de aprendizagem contextualizado;

- Desenvolver discussões sobre as especificidades das temáticas históricas, com base nos temas históricos geradores e a partir das situações problemas construídas;
- Construir conhecimento histórico a partir da construção de hipóteses, estudo de fontes de informação, confronto de informações e elaboração de síntese histórica com base na análise das hipóteses;

Cenários de Aprendizagem:

Objetivo de processo 1: Conhecer o grupo de educandos, objetivando encontrar os temas históricos geradores e construir as situações problemas, pressupostos para um exercício de aprendizagem contextualizado – Os educandos serão provocados a exporem características do seu contexto relacionados com um fator incomum ao grupo (como, por exemplo, o interesse em participar do curso). Com base nas informações dadas, o professor irá propor Temas Históricos Geradores, que serão discutidos com os educandos e definidos com a concordância do grupo. Após a definição dos Temas, será proposta a construção de Situações problemas. A participação dos sujeitos será considerada para avaliação deste objetivo.

Objetivo de processo 2: Desenvolver aulas e discussões sobre as especificidades das temáticas históricas, com base nos Temas Históricos Geradores e a partir das situações problemas construídas – A partir das Situações problemas, desenvolver aulas e discussões que analisem as questões estruturais do final do séc. XIX – Guerra de Canudos – relacionando-as com as questões estruturais do contexto vivenciado pelo grupo. Os Temas Históricos Geradores exercem papel crucial nesse processo, tendo em vista que representam a interseção entre as temáticas históricas trabalhadas e o contexto dos educandos. A partir deles, garantiremos um ensino-aprendizagem contextualizado, no qual o conhecimento histórico específico de uma dada época servirá para a reflexão crítica o contexto vivenciado pelos educandos. A participação dos sujeitos será considerada para avaliação deste objetivo.

Objetivo de processo 3: Construir conhecimento histórico a partir da construção de hipóteses, estudo de fontes de informação, confronto de informações e elaboração de síntese histórica com base na análise das hipóteses – Após a realização de aulas e discussões acerca das temáticas históricas e da relação destas com o contexto dos educandos, a partir dos Temas Históricos Geradores e Situações problemas, será realizado um processo de construção de conhecimento histórico sistematizado, similar ao processo de pesquisa desenvolvido por um historiador. Os educandos serão direcionados a desenvolver uma hipótese histórica; pesquisa em fontes para análise da hipótese construída; e desenvolvimento de uma síntese histórica, na qual constarão os resultados da pesquisa. A participação no processo de construção e produção da síntese histórica será considerada para avaliação deste objetivo.

ANEXO 03 – Texto “Conceitos Fundamentais”

Conceitos Fundamentais

Alguns conceitos são fundamentais para compreender a nossa proposta metodológica pautada na pedagogia de Paulo Freire. Iremos então resumidamente explicar o que caracteriza os seguintes conceitos: Universo sócio-histórico, Tema Histórico Gerador, Situação Problema.

Universo Sócio-histórico: Esse conceito, derivado do conceito freireano "Universo vocabular", refere-se ao contexto dos sujeitos, às questões sócio-históricas que condicionam seu cotidiano, ou seja, à maneira com que a estrutura sociometabólica da nossa sociedade se caracteriza na vida do grupo em questão. A pesquisa do Universo sócio-histórico do grupo é condição indispensável para a construção de um processo de aprendizagem contextualizado, o qual irá implicar em reflexão da práxis vivenciada pelos educandos.

Tema Histórico Gerador: Derivado do conceito Tema Gerador/palavra geradora de Paulo Freire, os temas históricos geradores são Temas com forte significado prático no cotidiano dos educandos. Eles são reconhecidos a partir da pesquisa do universo sócio-histórico e serão trabalhados tanto no contexto atual dos educandos quanto no contexto referente às temáticas históricas propostas para serem trabalhadas (no caso, a História de Canudos). São, portanto, o "fio condutor" da aprendizagem, que favorecerá a relação entre o momento histórico atual e o momento histórico em discussão, garantindo um ensino contextualizado, no qual o estudo das temáticas históricas resultará em reflexão crítica do próprio contexto vivenciado.

Situação Problema: Conceito freireano que se refere a uma mídia construída a partir do Tema gerador, com o propósito de provocar o início da discussão. No Método Paulo Freire, tal mídia costumava ser um desenho relacionado com a palavra geradora e que refletisse o cotidiano dos educandos. Tendo em vista que sua função é provocar a discussão referente ao Tema Gerador, consideramos que pode ser qualquer tipo de mídia, como, por exemplo, um texto, uma hipermídia, um vídeo etc.

Durante o curso serão apresentados exemplos que auxiliem na compreensão destes conceitos.

ANEXO 04 – Diálogo extraído do “Fórum de Discussão da Metodologia”

Josenilda: Compreendo que no processo de aprendizagem contextualizada, será de vital importância o contexto vivencial do educando, mas preciso de esclarecimentos quanto aos temas geradores.

Compreendi que a partir do universo sócio-histórico do educando chegamos a estes, mas de que modo estes são percebidos? Como serão trabalhados tanto no momento histórico atual, quanto na temática Canudos?

Kleber: Querida colega de trabalho,

Pelo que pude compreender o tema histórico gerador funcionará como um elo de ligação entre o momento histórico atual e o momento histórico estudado. Esta relação ocorrerá a partir do momento que estudemos o momento histórico que representou canudo, trazendo-o para o olhar do presente (é aqui que está nosso contexto). Mas não podemos perder de vista que temos que reintegrá-lo e relacioná-lo novamente ao contexto real de onde foi recortado.

Alfredo Matta: Somando também ao contexto em que cada um de nós vive, caro Kleber. Ou seja ... momento atual coletivo + momento canudos lá atrás + momento de cada sujeito = tema gerador

(...)

Ana Verena Carvalho: Jose,

Exatamente como Kleber colocou, o Tema Histórico Gerador é "um elo de ligação entre o momento histórico atual e o momento histórico estudado". Ele só pode ser percebido e definido a partir da pesquisa do Universo sócio-histórico, ou seja, a pesquisa do contexto dos educandos e das questões comuns e pertinentes ao grupo. Tal pesquisa irá apontar Temas estruturais pertencentes ao Universo sócio-histórico do grupo, que serão percebidos através da sensibilidade do professor e contribuição do grupo. Esses Temas, após serem definidos, servirão de base para a discussão da Temática histórica estudada (no caso, Canudos), de forma que favorecerá uma reflexão acerca da relação entre o momento histórico vivenciado e o momento histórico estudado.

A aprendizagem da História (aqui, Canudos) irá servir como forma de compreender as relações históricas que conectam presente e passado, contrapondo uma compreensão fragmentada da História, favorecendo um melhor entendimento do processo histórico no qual estamos inseridos e contribuindo na construção de consciência crítica.

ANEXO 05 – Mensagens referentes ao “Fórum de pesquisa do universo sócio-histórico e definição de Temas Geradores”

- Na apresentação do “Fórum de pesquisa do universo sócio-histórico e definição de Temas Geradores”:

Alfredo: Nesse fórum realizaremos uma pesquisa coletiva, a pesquisa do universo sócio-histórico. Buscaremos encontrar fatores importantes pertencentes ao contexto sócio-histórico de vocês, com a finalidade de descobrirmos possíveis Temas Históricos Geradores.

Analisando o que o conjunto de vocês têm em comum, pretendemos pesquisar questões importantes e comuns no contexto dos participantes.

Para isso propomos um grupo de perguntas, que serão disparadoras desta pesquisa:

São estas perguntas que servirão iniciar o trabalho da história, e nesse caso a história de Canudos, da forma que Paulo Freire recomenda.

1) Porque estou interessado nesse curso?

2) Como penso o ensino de história que pratico e o que deveria praticar?

3) Como penso que minha vida se reflete em minha prática docente?

Respondam no fórum, a partir do qual nosso diálogo iremos produzir os TEMAS HISTÓRICOS GERADORES, essenciais para nosso processo.

- No início do tópico “Pesquisa do Universo sócio-histórico”:

Alfredo: Olá...

Vou aqui contribuir para a construção do universo sócio-histórico de nosso grupo. De minha parte sugiro 4 caminhos para minha contribuição. Sugiro que vocês também sigam estas 4. **Senão podem caminhar por outras bandas sem problema.** O importante é que possamos compor nosso universo sócio-histórico (equivalente ao universo vocabular que o método Paulo Freire usa para a alfabetização).

De minha parte penso o seguinte:

a) **sobre a história:** para mim a história é um processo coletivo de construção da existência. O ser humano constrói a si mesmo como sujeito individual e coletivo e a história é a forma de expressão desta construção.

b) **sobre nossa história:** Vivemos em meio a uma sociedade de classes, na qual os sistemas de reprodução estão em acirrada disputa pela práxis dos seres humanos. Na prática, isso significa que somos testemunhas do massacre que o capital realiza sobre o trabalho. Trabalhadores de todos os cantos, de todas as etnias, de todas as sexualidades, de todas as características, são atropelados pelas diversas práticas de alienação e extorsão das classes dominantes que a cada oportunidade constroem formas mais aprimoradas de controle e organização social, a favor da forma de produção que os privilegia. É assim que todos nós, professores aqui neste curso, e sujeitos da história sofremos a repressão e opressão. No Brasil, na Bahia em especial, vivemos há 500 anos sob a opressão de uma sociedade de classes. No início, e até pouco tempo, estávamos sob uma hegemonia senhorial, coronelista, herdada de nosso passado latino, mas também africano. Durante o século XX o Brasil e a Bahia acabaram construindo uma outra realidade. Uma realidade agora sob hegemonia do capital e de suas formas de reprodução das desigualdades e injustiças.

c) **Sobre Canudos nessa minha visão da história (opinião sobre Canudos que tenho agora):** Canudos é um dos mais fortes exemplos de opressão senhorial, advinda das oligarquias e suas ações, mas também já da emergência do capital no século XX, e que tem haver com o projeto republicano brasileiro e sua ação a favor da agro-burguesia paulista. Canudos está, em minha opinião, totalmente inserida nas questões que ponho acima.

d) **Minha prática docente profissional - como vejo Canudos nas aulas:** História ... dar aula de história... se confunde com minha vida. Faço de cada segundo de minha prática profissional um momento de exposição e diálogo sobre as perspectivas da história e da consciência histórica que apresento aqui. Quando falo de Canudos tenho que falar de luta de classe, de etnia, de sexualidade, de sertão, de burguesia, de senhorial, enfim... de mim mesmo.

Isso se torna ainda mais forte quando reflito em minha vida. Nas injustiças que sofro, ou naquelas em que sou testemunha, nas vezes que tenho oportunidade de lutar, quando posso ou não refletir com um companheiro. Quem de nós será capaz de viver como professor, com toda a dificuldade que significa "ser professor" e passar "neutro" na questão do massacre e da história emblemática de Canudos?

Bem este é o começo... aguardo as contribuições de vocês para que possamos construir nosso universo sócio-histórico.

ANEXO 06 – Postagem do tópico “TEMA HISTÓRICO GERADOR”, do “Fórum de pesquisa do universo sócio-histórico e definição de Temas Geradores”

Alfredo: O MÉTODO de Paulo Freire, aplicado à alfabetização, propõe que encontremos universo vocabular do grupo para que dele possamos desenvolver, a partir do concreto das pessoas, a habilidade da leitura e escrita.

Nossa visão "freireana" de ensinar história conduz a deduzir que o "Universo Sócio-Histórico" é o equivalente aqui do Universo Vocabular.

Com isso - ao encontrarmos nosso "Universo Sócio-Histórico" de referência concreta deste grupo - a partir dele - construiremos os temas históricos geradores para estudo da Guerra de Canudos

Tenho uma proposta de um Tema Histórico Gerador.

Vejam o que encontrei:

1) da opressão de uma sociedade de classes – Alfredo, 2) opressão e lutas possíveis – Mariana, 3) oprimidos pela classe hegemônica – Luciana, 4) ferocidade opressora atual semelhante À brutalidade com que Canudos foi dizimada – Kleber, 5) trabalhadores, sem muitas perspectivas submetidos a uma sociedade cada vez mais excludente – Adriana, 6) forma de operante de dominação – Rita, 7) massacrados no processo de emergência Burguesa, luta de classe – Josy, 8) as relações de força entre poder e movimento sociais – Philipe, 9) doloroso e traumático evento - Lucimar.

Creio que um ponto comum concreto de todos nós seja esta "insatisfação" com a opressão e com o massacre de Canudos, que parece nos reportar ao nosso próprio tempo.

Será que um dos TEMAS HISTÓRICOS GERADORES de nosso estudo seria "A opressão e o massacre"? Ou seria "Classe social, opressão e massacre"?

Temos que encontrar este "TEMA" para que possamos aplicar ao mesmo tempo em nosso foco de interesse e prática de vida, assim como na discussão sobre Canudos, que será realizada a partir deste foco de interesse do grupo. Ou seja... Passado, presente, e até reprodução social no futuro, em cada um do grupo, presentes na forma de estudar história. Por isso estamos aplicando Freire. Legitimando o estudo da história na prática de vida de cada um, assim como do coletivo dos envolvidos.

É uma sugestão. Que acham? Sei que temos outros Temas. Devem tentar achá-los. Vamos achá-los. Mas seria melhor que a iniciativa e busca fosse de todos. Trata-se de evidenciar os elementos que pertencem à prática sócio-histórica do grupo a partir do que estamos dizendo todos.

Façamos agora o avanço para este exercício. Depois disso estudaremos História de Canudos "freireanamente". Entenderam o processo?

É importante que a didática freireana seja de consciência de todos (para que seja freireana mesmo... não existe proposta freireana sem consciência).

ANEXO 07 – Trecho do diálogo presente no tópico “O projeto republicano, sociedade senhorial e capitalismo – e a reação politizada”, do Fórum “Relacionando Situações Problemas e História de Canudos”

Mariana: Olá Kleber,

Note que eu falei a "reação" de Canudos, ou seja, o povo de Canudos para mim não estava reagindo contra o sistema Republicano, mas sim contra uma opressão que já vinha desde o Império. A idéia de uma luta contra a República estava pautada em fundamentos religiosos. (...) Para quem estuda o MST, por exemplo, pode verificar nas suas raízes a presença de pregadores católicos, mas aí já é outra história.

Alfredo: Cida

Entendi desde o início o que disse. Mas mesmo com religião o Conselheiro representava uma revolução e uma agressão ao sistema. Não vejo contradição entre religião e ser revolucionário. Esse também é um problema que temos hoje. Seu comentário nos liga à visão que temos do passado e do presente.

Lucimar: Oi Mariana,

Podemos analisar as duas experiências sociais brasileiras: a luta do povo de Antônio Conselheiro em Canudos e a luta dos trabalhadores rurais do MST dos dias atuais com um olhar político, sociológico e econômico, ressaltando o caráter subjetivo de cada uma - a componente sociológica-religiosa, no caso de canudos, e a componente político-sociológica, no caso do MST-, buscando identificar as formas comuns de acesso à cidadania e de construção de novos sujeitos.

Mariana: As comemorações durante as duas últimas décadas em torno de Canudos demonstram uma necessidade dos nordestinos, especificamente dos baianos, de criarem teias de pertencimento para buscar referenciais de luta contra opressão. A literatura como uma das formas de construir essa identidade é pouco usada pelo campo da história, mas temos nela uma fonte riquíssima de modos de ser e fazer, que nos identificam e podem fomentar mecanismos de luta contra opressão. Há nesta busca por referências em Canudos um sentido muito forte de luta pela sobrevivência que nos traz até os movimentos camponeses da atualidade. O texto sobre a literatura que evidencia o sertão pode ser bem interessante se analisado sob essa temática. Também a história oral de pessoas que vivem e viveram no sertão nordestino nos faz perceber a partir da complexa história de cada um, o que simboliza Canudos. E por fim pensar nas comemorações acerca de Canudos reflete um modo de luta contra a opressão que permanece vivo na memória do povo sertanejo e que desejamos manter na cultura e na tradição dos nordestinos, como forma de acender sempre a perspectiva de reação a todas as formas de opressão.

ANEXO 08 – Parte do diálogo presente no Fórum “Relacionando Situações Problemas e História de Canudos”

Mariana: Olá Kleber,

(...) A idéia de uma luta contra a República estava pautada em fundamentos religiosos. Portanto, acredito que o povo de Canudos lutava contra um sistema opressivo, independente deste ser Monarquia ou República, mesmo que isto não fosse evidente para eles. No caso do Conselheiro, a mesma coisa. (...) Há um preconceito dos historiadores em pensar religiosos como revolucionários. Geralmente os Socialistas não conseguem pensar religião e revolução, por isso essa tentativa desesperada de alguns de expurgar o pensamento religioso do Conselheiro e do povo de Canudos. Mas vejo que este pensamento permeava o modo de ser e agir daquele povo, o que não os impedia de lutar por uma sociedade mais justa. Não sou conhecedora profunda da história de Canudos, portanto minhas palavras não são de uma pesquisadora que se debruça sobre o tema, mas de uma educadora apaixonada por movimentos populares e que acredita na possibilidade das pessoas praticarem sua fé, sem que isso as impeça de lutar pela sobrevivência. Apesar de não ser religiosa acho que como historiadores precisamos começar a perceber a potencialidade da religião em provocar mudanças significativas no ser e fazer das pessoas. Para quem estuda o MST, por exemplo, pode verificar nas suas raízes a presença de pregadores católicos, mas aí já é outra história.

Alfredo: Mas mesmo com religião o Conselheiro representava uma revolução e uma agressão ao sistema. Não vejo contradição entre religião e ser revolucionário. Esse também é um problema que temos hoje. Seu comentário nos liga à visão que temos do passado e do presente.

Luciana: É importante perceber que mesmo os religiosos estão atentos e vivenciando às questões políticas e sócio-econômicas, engana-se quem pensa que religião é só fé em Deus, inclusive, é uma boa estratégia política para manipulação de massas. Então, ao pensar a história como uma construção dialética, coletiva e contextualizada, ressalto que os grupos religiosos se tentam, não conseguem construir uma redoma na sua crença. (...).

Josenilda: Oi Lú,

Concordo com você ao destacar que engana-se quem pensa que religião é somente fé.... A Burguesia sabe muito bem como utilizar a religião como forma de manipulação de acordo aos seus interesses.

Rita de Cássia: Concordo com Mariana na maioria dos aspectos que ela levanta. Ultimamente, tenho estudado gênero, não como uma história de mulheres ou biologismos, por entender que pensar historicamente é pensar criticamente os sistemas que definiram as hierarquias dos papéis sociais, assumidos como “verdades”. A produção dos sentidos dos construtos sociais tem sido uma incansável busca dos sujeitos em situação de submissão, entre os quais estão as mulheres, as (os) negras (os), ..., as (os) resistentes. Assim, refletir sobre a construção simbólica da realidade pressupõe analisá-la sob os aspectos da ideologia. Por que trago a ideologia? Quando penso Canudos e os movimentos sociais de

hoje, assisto inquieta como o patriarcado na dita contemporaneidade, assim como o capitalismo que desta lógica muito se apropriou, é uma tarefa complexa, pois não podemos prescindir de considerá-lo em suas mutações pelas diferenciações dos contextos históricos. Para mim, e me perdoem se estou negligenciando a história de Canudos por conhecê-la insuficientemente, Conselheiro, Canudenses e o MST de hoje padecem da visão androcêntrica quando o assunto é “mulher”, independente da sua classe social. Assim também, padecemos de outras introjeções psicossociais que reforçam por nossas ações aquilo que tanto queremos combater. À medida que sobrevivemos, sobrevive também o sistema no qual estamos inseridos. Para mim, do ponto de vista ideológico, estamos todas (os) contaminadas (os), seriamente contaminadas (as). Tenho tentado retomar as discussões em torno de concepção de mundo, de contra-ideologias, da composição orgânica que nos enreda em tramas complicadas e incoerentes, mas a academia não está afim. Muitos acham que o patriarcado morreu junto com a sociedade senhorial (digo que ele se metamorfoseou). E a ideologia dominante está enfraquecida com a pluralidade? A meu ver tem sido muito mais eclética do que realmente plural. Como sempre, se apropria dos discursos presentes nos movimentos sociais e os transformam em mercadorias, folclorizando a sua essência. Nesse sentido, Mariana, religião e revolução, para mim, são antagônicas. Porque quando penso ações revolucionárias, associo à micro-ações que desestremem objetivamente e simbolicamente as estruturas orgânicas dominantes, entre as quais está a religião, principalmente e historicamente o jeito genocida da católica. Agora, religiosidade própria da natureza humana tem tudo a ver com o estado de ser revolucionário.

Mariana: Não entendi muito bem alguns comentários... mas não acho antagônico religião e revolução. Depende das articulações... só isso para deixar claro meu posicionamento.

Alfredo: Concordo com esta posição Mariana. Religião e Revolução podem, na minha opinião, estar próximos. Acho que Cristo foi um revolucionário.

Rita de Cássia: Também acho...tudo que há na representação de Cristo indica que era de uma religiosidade sem precedentes, anti-dogmático e contra hierarquias, templos e instituições que adoecem o espírito comunista. O vaticano, por exemplo, não teria chance com ele.

Kleber: É isto aí Mariana.

Parte deste equívoco persistente, antagonizar religião e revolução, está relacionado a uma interpretação equivocada de algumas pessoas a respeito do materialismo histórico.

Rita de Cássia: Mariana, Só para esclarecer, concordo com o seu comentário sobre Canudos. Discordo no que se refere à religião, porque faço uma diferença entre religião e religiosidade e aprendi isto com pessoas que expressam a sua fé para além dos dogmas "em nome de Deus, eu...". Aliás, conheci pessoas atéias, também de religiosidade que não partem de princípios monoreligiosos (permitam-me o neologismo), que têm ações bem mais comunistas, digamos assim. Gosto do exercício da religiosidade e é nesse movimento que tenho assistido as maiores entregas, as principais mudanças e desapegos. A meu ver, a religiosidade está mais próxima da minha essência humana, porque me proporciona ir além de dogmas estabelecidos cujos princípios me excluem. Bom, Alfredo e Kleber, é isso aí no que se refere à religião. Pode até ser entendido como um mero problema semântico

(religião e religiosidade), mas, para mim, não é. Permito-me esse exercício no meu pensar histórico e também espiritual. Penso apenas diferente de vocês, nesse sentido. E considero isto bom, não é? Quanto ao entendimento do materialismo histórico equivocado, Kleber, se está se referindo a mim, é possível, porque estou arriscando estudá-lo e, portanto, estou passível de enganos. "Errar" faz parte, para mim, do meu processo de aprender para além das bulas, repetições. (...)

Rita de Cássia: De que materialismo histórico você está falando? Interpretação equivocada, a partir de que ótica? Qual é mesmo o equívoco? O que é religião? E o ABC do poder (Aristocracia/Burguesia e Clero)são anacronismos? As discriminações/desigualdades só passam a existir na sociedade burguesa? Quais são os dogmas religiosos que regem as nossas atitudes morais? E as outras matrizes e religiosidades, por que são demonizadas? Por que o Shopping Iguatemi coexiste tão bem com o templo da Universal do Reino de Deus? E o Vaticano com o Capital? Por que Cristo não comungava com Pilatos? E não gostava das Igrejas? Religiosidade e religião, para mim, são diferentes. Religiosidade transforma, religião enquadra. É assim que estou pensando e interpretando o que estudo. Abraço, Rita de Cássia

Mariana:

Vejam este artigo, muito interessante: (...)

Resumo: O Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Brasil, teve uma origem vinculada às ações das Igrejas, principalmente da Igreja Católica, em sua vertente denominada Teologia da Libertação. Este movimento teológico sempre esteve muito próximo das análises sociais socialistas, utilizando, muitas vezes, o referencial marxista. As relações da Igreja católica com os movimentos sociais do campo foram muito presentes no Brasil e, este trabalho, apresenta as relações sociais/políticas e teológicas presentes no MST, já que desde as primeiras ocupações de terra feitas pelo MST, a presença da igreja é constante. Assim, enfoca na relação entre Igreja e o MST, procurando analisar como as novas mudanças políticas, com a crise do socialismo e o avanço do conservadorismo, impactam as ações do Movimento Sem Terra.

Kleber: Rita,

Acho bom que você pense diferente e não quero lhe convencer de nada. Estamos aqui a discutir idéias e embora você esteja antagonizando religião e revolução quando falei não me referi a você especificamente, pois nem sei se você é materialista histórico.

(...)

Da maneira que você está falando parece que equívoco tem uma conotação negativa. Não é isto que estou dizendo. Estou falando de uma coisa que acontece. Conheço um bocado de gente (não é pouca gente) que nega a existência de Deus (ateu) e que expurga a religião pelo fato de ser materialista histórico. O equívoco está aí. Não existe nada no pensamento de Marx que legitime esta posição. Se tiver me mostre. Mas os equívocos em relação ao pensamento de Marx não param por aí, pois genocídios tão ou até mais bárbaros do que canudos foram comentados equivocadamente em nome de suas idéias.

Sua idéia de religião está cristalizada no péssimo exemplo que alguns segmentos religiosos deram e que acabaram afastando as pessoas de sua fé e religiosidade, conduzindo-as ao fanatismo e a alienação, pelo ao menos aquelas que não caíram fora daquela barca furada. Então existem também bárbaros equívocos cometidos em nome de Deus.

Quando nos reunimos com outras pessoas para estudar a nossa espiritualidade estamos praticando religião. Provavelmente o Vaticano não concorda com isto.

No artigo ilustrado por Mariana o que é que você acha que os padres, adeptos da Teologia da Libertação, estavam fazendo entre os integrantes do MST?

Rita de Cássia: Não acho a minha "idéia" de religião cristalizada, nem faço apologia à crueldade, seja ela de que matriz religiosa for (fanáticos, ateus, agnósticos, bárbaros de qualquer natureza). Acredito na vida, na espiritualidade, na troca, na condição humana. Não me reivindico isto ou aquilo. Espero, Kleber, que a nossa divergência seja apenas uma questão semântica, porque igualmente conheço gente (e não é pouca) que em nome de seu dogma e mensageiros de seu Deus ideológico mata e desqualifica: mulheres, negros, homossexuais, pessoas de outras religiosidades etc, alegando que tais desigualdades e discriminações estão nas palavras bíblicas. Você que compreende o materialismo de Marx, talvez compreenda as relações de infra-estrutura (recursos naturais, força de trabalho, bases produtivas) e supra-estrutura (religião, direito, filosofia, educação etc). (...) Talvez, Kleber, a polêmica em torno das nossas discussões sobre religião e religiosidade esteja na ideologia que dá base e contamina os princípios religiosos de nossa sociedade, sofremos de introjeção aguda. Difícil escapar dela, não é? É um jogo de signos, uma teia que nos enreda, é o véu nada diáfano da dominação. Eu escolho falar de religiosidade, pelos motivos que já expus. Respeito a interpretação de vocês. Como disse Boff, excomungado pelo papa, "Cristo não está nos dogmas do Vaticano" (leia-se nos interesses do capital), "mas em mim mesmo" e a fé dele em Cristo faz com que ele, Boff, esteja em Cristo. Quero pontuar que não sou católica e respeito a religiosidade que há em Boff e suas ousadas tentativas de rupturas. Respeito os teólogos da libertação, aliás, a palavra libertação em si mesma é muito sugestiva, não acha? Quanto aos teólogos da libertação e MST, penso que estavam fazendo política. Entendo política como um exercício de amplitude não necessariamente partidária. Quando falo para alguém amo-te, digo político-te, e quando digo político-te, digo amo-te. A isto chamo de modo de ser, de conceber e interpretar o mundo no qual estou inserida. Obrigada pela possibilidade de diálogo. Acredito nos conflitos e nas discordâncias como exposições que nos exercitam para reflexões mais profundas. Rita de Cássia

Mariana: Oi Rita e todas/todos,

Acredito que a religião pode ser revolucionária, não nos moldes cristãos, cristãos protestantes, muçulmanos, etc.. como vemos por aí, são altamente alienantes. Pessoalmente também acho que a religião nestes moldes só enquadra, principalmente em relação a nós mulheres. Mas quando estudamos Lutero e a reforma protestante, por exemplo há algo de muito revolucionário ali, o que eu acho que está mais próximo de Cristo, uma figura altamente revolucionária, na minha opinião, (se é que existiu mesmo, não sei) mas que a Igreja monopolizou e deixou dentro desse modelo dogmático e opressor. Acho que sem fanatismos e sem as hierarquias, mesmo a religião e não só a religiosidade, me

aproveitando de seu conceito, poderia ser altamente revolucionária, mas não é nos moldes que está. Mesmo assim a ala progressista da Igreja Católica, tem tido importante influência nos movimentos sociais, é preciso que alguém estude isso mais a fundo.

abraço,

Josenilda: Rita,

Compreendi o que quis expressar sobre Religião e Religiosidade e acho que tem razão, principalmente quando pensarmos religiosidade enquanto a prática realmente interiorizada, e que independe de algo institucionalizado.

Quanto a questão do materialismo, como Kleber comentou, alguns estudiosos associam a idéia do estudo de Marx e o ser Ateu. Confesso que ainda estou engatinhando sobre o materialismo histórico, e ainda não consegui perceber esta relação nas leituras que realizei.

Rita de Cássia: Bacana, Jô. Estava me sentindo solitária (rs,rs...)(brincadeirainha gente, tô feliz com as nossas discussões). Também acho que há uma tendência em acharem que comunistas, socialistas e marxistas são ateus (aliás, o PT e o PC do B soteropolitano/baiano têm mostrado que não, não é mesmo?). Mas a discussão que quis provocar não tem a ver com isto. Penso que descambou por aí, por causa da associação à popular frase de Marx: "a religião é o ópio do povo", porém há nesta frase uma certa dubiedade, o que pode dar margem para várias interpretações, não é mesmo?

ANEXO 09 - Parte do diálogo presente no Fórum “Relacionando Situações Problemas e História de Canudos”, referente à temática “Gênero”.

• Do Tópico de Fórum “O projeto republicano, sociedade senhorial e capitalismo – e a reação politizada”:

Rita de Cássia - Friday, 3 October 2008, 08:19

(...) Ultimamente, tenho estudado gênero, não como uma história de mulheres ou biologismos, por entender que pensar historicamente é pensar criticamente os sistemas que definiram as hierarquias dos papéis sociais, assumidos como “verdades”. A produção dos sentidos dos construtos sociais tem sido uma incansável busca dos sujeitos em situação de submissão, entre os quais estão as mulheres, as (os) negras (os), ..., as (os) resistentes. Assim, refletir sobre a construção simbólica da realidade pressupõe analisá-la sob os aspectos da ideologia. Por que trago a ideologia? Quando penso Canudos e os movimentos sociais de hoje, assisto inquieta como o patriarcado na dita contemporaneidade, assim como o capitalismo que desta lógica muito se apropriou, é uma tarefa complexa, pois não podemos prescindir de considerá-lo em suas mutações pelas diferenciações dos contextos históricos. Para mim, e me perdoem se estou negligenciando a história de Canudos por conhecê-la insuficientemente, Conselheiro, Canudenses e o MST de hoje padecem da visão androcêntrica quando o assunto é “mulher”, independente da sua classe social. Assim também, padecemos de outras introyeções psicossociais que reforçam por nossas ações aquilo que tanto queremos combater. À medida que sobrevivemos, sobrevive também o sistema no qual estamos inseridos. Para mim, do ponto de vista ideológico, estamos todas (os) contaminadas (os), seriamente contaminadas (as). (...)

Alfredo - Sunday, 5 October 2008, 20:02

Rita. Não sei se as vezes não hipervalorizamos nossos próprios problemas. É claro que a segregação e a discriminação das mulheres é fortíssima. Mas isso sóvira discriminação na sociedade burguesa, que como você fala soube apropriar-se das diferenças "patrimoniais" (eu prefiro senhoriais mesmo) para mutiplicar a força de sua opressão e controle sobre os trabalhadores diversos. Mas a sua chance de sentir que a diferença é injusta aconteceu porque a burguesia e sua sociedade nãoestão nem aí se o sujeito é homem, mulher, ou o que seja. Então na sociedade senhorial, e nas outras anteriores a ela, a divisão do trabalho homem e mulher era "cerne" da sociedade. A divisão de trabalho, a diferença, entre homem e mulher estão evidenciadas nesas sociedades onde ninguém discute segregação. Mulher é "isso " e homem é "aquilo". É a apropriação dos melhor de produção que indiferencia a mulher do homem e dão a chance de perceber as injustiças que você percebe. Espero que o socialismo além de dar a chance da percepção seja capaz de eliminar todos os estranhamentos e aí tratar a diferença homem e mulher de forma "igual" no sentido social, como acho que foi na pré-história e história nas sociedades que chamo de "comunismo-original" (pois não gosto do termo "primitivo").

Acho que em Canudos dificilmente uma mulher iria sequer entender o que você está falando. E no atual MST, provavelmente muitas também. É isso.

Rita de Cássia - Monday, 6 October 2008, 08:59

Para mim, o patriarcado está presente, mesmo sem a realidade da casa-grande ou relações senhoriais. Ele está presente em nossas estruturas mentais. Aqui então diferimos em termos conceituais. Vale ressaltar que não me limito ao conceito de Weber sobre patriarcado. Ajudem-me a pensar: O que faz um garoto de rua matar a namorada porque ela não quis mais se relacionar com ele e se envolveu com outro rapaz também morador de rua? E quando perguntaram a ele o motivo que o levou a matá-la, responde: ela era minha. Este garoto não possuía uma família nuclear nos moldes casinha-papai-mamãe-filhinhos, mas tinha a lógica da propriedade da fêmea e da sua conseqüente submissão. Ajudem-me a pensar: Por que o silêncio dos estudiosos de Canudos no que se refere aos negros e às mulheres, se a imagem os evidenciam? Não estou hipervalorizando os biologismos, nem "os meus problemas", até porque não os considero meus, mas nossos, já que compreendemos mulheres e homens como construções sociais, que se relacionam, atentando para os diferentes contextos históricos. Classe é uma das principais categorias para se entender o mundo capitalista, mas não consegue abarcar outras questões igualmente importantes e cruéis, principalmente o que produziu (e reproduziu) simbolicamente a ideologia dominante. Como afirma, Alfredo, é possível mesmo que em Canudos "uma mulher" e também um homem sequer iriam entender o que estou falando, não penso no status ontológico do tempo, seria estupidez. Pode ser também, como diz, que igualmente isto ocorra no MST...Note que uma grande maioria, na dita contemporaneidade, ainda padece dessa incompreensão no IAT, na UFBA, na UNEB, na maioria das instituições...na sociedade. Portanto a incompreensão não passa só por Canudos (de ontem) ou MST (de hoje). Desconfio que tais incompreensões têm a ver com ideologia (o tal do véu que Chauí diz que ainda não caiu das nossas faces). Tem um ditado africano que diz: cada um assiste ao sol do meio dia da soleira da sua porta. Sigamos...

Alfredo - Tuesday, 7 October 2008, 11:43

(...)

Me ajudem 2: acho que com relação aos negros e às mulheres, a própria "segregação" fazia com que fossem esquecidos. Há de convir que o interesse sobre estas coisas está mais ativo agora. Hoje. Então isso vai ser levantado mais hoje. Por outro lado, nos vamos construir o que sobre isso? Até tentamos. Mas de minha parte ficou complicado entender a coisa do "quilombo" em Canudos. Mas é claro que temos que entender a questão das etnias existente em Canudos e na evidência das fotos, assim como a de gênero. Outro aspecto é que não tenho nenhuma dúvida que corretamente considerada a questão de classe abarca as outras pois tanto as mulheres como os negros (entre outros) são também classes sociais de outras formas de reprodução social, que não a capitalista, e que segregavam também por características "físicas". O capital faz isso só com a economia, o que dá a idéia de "impessoalidade" e direito civil, bem weberiana, que se não tomamos cuidado, viramos "comparsas". Ao trabalhar com classe social se trabalha com "estranhamento", conceito marxista que precede outro: "alienação". Estranhamento: sempre que a vida de um sujeito é apropriada por outro... ou seja... se um preto tem sua vida (trabalho) apropriado por um senhor (branco ou não) ou se uma mulher tem sua existência em função de um homem, um machão qualquer...ela está em uma relação ESTRANHADA consigo mesmo, em perspectiva de "alienar-se" e começar a acreditar que a vida deve ser assim (ou seja...ela deve mesmo ser dominada). Ao trabalhar classe social tem que trabalhar estranhamento dos sujeitos "em" situação de classe (uma mulher por exemplo --- na sociedade senhorial

patrimonial é "classe social") .. então a discussão de classe vista desta forma abarca tudo que se refere a "injustiça" e ao deslocamento da minha ou da sua vida para favorecer a existência de outro pertence à discussão de classe social.

Por fim, devo dizer que uma incompreensão destas coisas hoje...concordo até, a depender do contexto...a incompreensão em Canudos...não sei... pois se eles estavam imersos naquela forma de reprodução social, eles nem sequer teriam condição de despertar para essa questão.

A emergência de um debate ou situação é histórica e pertence a um tempo e processo social. O que estou dizendo não é que a questão não é importante...digo que não pertencia àquele tempo (ou pertencia de outra forma).

Josenilda - Wednesday, 8 October 2008, 13:41

Sobre os dois exemplos da Colega Rita...

Concordo com Alfredo, ao ver os resquícios da sociedade Senhorial, e a necessidade de permanência de uma estrutura de submissão feminina, à medida que isto é interessante para o sistema, no processo de dominação. Mesmo não tendo a “ família nuclear nos moldes casinha-papai-mamãe-filhinhos” como comenta Rita, não consigo ver os menores em situação de rua como um segmento separado da totalidade e esta exerce influência na sua reprodução social.

Quanto ao não estudo sobre mulheres e negros, concordo que existe um “certo silêncio” de pesquisadores como afirma Rita, e também que a segregação tenha contribuído para o mesmo, mas não penso que estamos tão estáticos assim. Ainda neste curso, alguém comentou sobre uma Professora que tem realizado um estudo sobre Mulheres e Canudos.... e na disciplina Bahia III que monitoro na Ucsal, cada Aluno escolhe um tema para pesquisa, em meio aos temas sobre a história de Canudos, vejo interesse sobre a questão de gênero no arraial.

Quanto a Classe ser uma das principais categorias para entender o mundo capitalista, mas que a mesma não consegue abarcar outras questões igualmente importantes e cruéis. Qual seriam estas questões?

Não sei a que questões necessariamente esta se referindo, mas pelo menos no meu estudo em gênero, não consigo ver a questão feminina separada de classe social, pois como afirma Carol Stabile, em seu artigo, que esta no livro Em Defesa da História. “A experiência de sexismo de uma intelectual, por exemplo, por mais visceralmente que tenha vivido, é aliviada pelo recursos que ela possui, em virtude de sua posição de classe, e é muito diferente da experimentada pela mulher de classe operária ou pela que vive de esmolas”. (p. 149)

Assim... Eu não consigo pensar as relações de gênero, o movimento feminista, sem pensar as relações de luta de classe.

Alfredo - Wednesday, 8 October 2008, 17:06

Josy e turma

Não se enganem... CLASSE SOCIAL ABARCA TODAS AS LUTAS E QUESTÕES QUE ENVOLVEM INJUSTIÇA SOCIAL ... gênero, raça, sexualidade.... etc...etc...etc...

só se a injustiça não for social ... Classe vem de estranhamento - conceito que merece ser estudado para deixarmos de cair nos sofismas pós-modernos

essa visão tenderá a atrapalhar as lutas. Ok?

Joel - Thursday, 9 October 2008, 01:03

concordo e compreendo perfeitamente as inquietações da colega Rita e confesso que até mesmo comungo de algumas dessas inquietações, interpretar nossa sociedade a partir do ponto de vista étnico-religioso e de gênero é uma tarefa por demais complicada diante da heterogeneidade cultural e dos conflitos sociais nos quais estamos inseridos. Sendo assim devemos atentar para o fato de que o homem só pode ser avaliado dentro do seu próprio tempo ou seja dentro da sua realidade social.

(...)

Por isso creio que a relação preponderante na sociedade canadense era realmente a relação de oprimido x opressor, da mesma forma analiso a questão de gênero, a partir do processo de produção e reprodução da existência humana.

Acredito que o nosso maior desafio é analisar a nossa sociedade atual à luz da sociedade canadense e a partir daí indentificarmos quem são os oprimidos de hoje, com certeza encontraremos negros, mulheres, homossexuais etc

Rita de Cássia - Thursday, 9 October 2008, 07:38

"Concordo com Alfredo, ao ver os resquícios da sociedade Senhorial, e a necessidade de permanência de uma estrutura de submissão feminina, à medida que isto é interessante para o sistema, no processo de dominação. Mesmo não tendo a " família nuclear nos moldes casinha-papai-mamãe-filhinhos" como comenta Rita, não consigo ver os menores em situação de rua como um segmento separado da totalidade e esta exerce influência na sua reprodução social." é isto aí, Josenilda, o seu argumento responde a sua pergunta sobre estrutura mental, que nada tem a ver com entidades abstratas que pairam sobre nossas cabeças e vez por outra nos incorporam. Quando me refiro à estrutura mental, refiro-me à materialidade e ela mata. Portanto, para esclarecer, não estou fazendo apologia às histórias que tendem aos relativismos exagerados ou aos culturalismos convenientes. Falo, pelas próprias palavras de Marx, que "toda sujeição tem uma objetivação, senão é alucinação", mas as sujeições existem, se não as compreendemos concretamente, pode apostar que não é difícil percebê-las materialmente.

Rita de Cássia - Friday, 10 October 2008, 07:59

(...)

Tem uma autora estudiosa das relações de gênero, chamada Saffiotti, que trabalha com o tripé patriarcado-racismo-capitalismo, ela diz que há uma simbiose nisto que merece ser estudada. Eu também acho. Bom, Alfredo, como você diz, o materialismo histórico é mais do que a obra O Capital, sequer chegamos bem nele, quanto mais nas obras que a antecederam e que a sucederam. Há muito de filosofia, antropologia, educação, política e religião nas obras de Marx, as quais foram reduzidas à economia. Penso que precisamos revisitá-las criticamente e de forma a avançar nas questões que hoje se impõem inexoravelmente, tais como: gênero, etnia, raça, contra-hegemonia, condição sexual etc. Forte abraço, Rita de Cássia

Alfredo - Friday, 10 October 2008, 13:36

Ritinha

Precisamos mesmo é "virar o jogo" já cnaçado de séculos ou até milênios de exploração e expropriação da vida, quanto mais de outras instâncias, de cada sujeito histórico. Para mim o Materialismo Histórico, e por que não especificar, o Marxismo, é, sem dúvida, o melhor, senão o único, caminho crítico-reflexivo capaz de nos levar à perspectiva de ir além do capital e tentar construir um sociedade justa, igualitária, libertaria mesmo, e acima de tudo consciente. A obra destes autores que podem ser colocados nessa abordagem é vastíssima e cada vez mais rica.

Compartilhamos algumas posições e perspectivas. Noutras estamos em prena construção histórica com nossos colegas. A história se constrói com vida e não com discursos. E vida se vive COM os outros. Discursos só podem ser aglomerados. Exceto se estiverem inseridos em vida, em processo histórico. Se os símbolos estiverem contextualizados na "vida", na existência concreta, acho que estão vivos. Senão: viram só "aglomerados". Não esqueço "Tudo é História" (Karl Marx).

Sobre Ideologia creio que Marx, Meszaros e Jesus Reniere são atualíssimos e "porradões". Inclusive na discussão fundamental sobre estranhamento e alienação que Renieri trava. Além disso, trando a "ideologia alemã" que é do século XIX, o livro que ponho de Meszaros é dos anos 90 e o de Reniere é novíssimo (Século XXI, 2001)

- **Do Tópico de Fórum “Igualdade: Etnia e Gênero”:**

Alfredo – sábado, 20 setembro 2008, 19:04

A questão é saber se essa posição da mulher e do homem na sociedade senhorial pode ser considerada uma diferença por pre-conceito. Como se dá a divisão do trabalho e a divisão social em uma sociedade senhorial, sertaneja? Como interpretar Canudos nesse campo se consideramos que era um reflexo da crise sertaneja.

Rita – domingo, 21 setembro 2008, 16:10

Alfredo, Para mim, uma sociedade senhorial no Brasil, por suas características, é racista. Por outro lado, penso que é complicado imaginar Canudos como um Quilombo, a própria figura de Conselheiro e as evidências do movimento, a meu ver, afastam essa idéia. Quanto às mulheres, o patriarcado patrimonialista era forte na sociedade da época e o patriarcado

vem se metamorfosiando até os dias atuais. Aliás, o burguês soube aproveitá-lo bem em suas conveniências. A foto evidencia a presença de mulheres e de crianças no movimento, mas quanto a isto precisamos futucar mais um pouquinho. A sujeição das mulheres está em nossas estruturas mentais, antes do e no capitalismo. Reproduzida pelo macho branco, negro e pelas próprias mulheres.

Josenilda - segunda-feira, 22 setembro 2008, 22:46

Com relação a questão étnica, penso que vendo a história em seu contexto, não há como negar a possibilidade de libertos, que viam em conselheiro uma esperança.

Quanto a questão ao ser mulher em uma sociedade senhorial sertaneja, creio que a relação de submissão é fator que deve ser levado em conta, mas não podemos deixar de lado a relação de classe social, e enquanto tal, já neste momento podemos identificar mulheres responsáveis pelo sustento da família.

Mariana - terça-feira, 23 setembro 2008, 08:51

Penso que após a abolição os negros do sertão nordestino podem ter pensando Canudos numa perspectiva quilombola. Não que Canudos fosse um Quilombo, não é isso, mas como lugar de refúgio e de expectativas de sobrevivência. Creio que havia um sentimento de busca por melhores condições de existência e que Belo Monte satisfazia a tais critérios.

Em relação as questões de gênero em Canudos, vejo que não houve mudanças, dentro ou fora de Canudos. Me parece que o modelo machista de sociedade perpetuou-se. Mas somente um estudo aprofundado pode nos apresentar estas questões.

Alfredo - Wednesday, 24 September 2008, 22:20

(...)

Acho que a questão da mulher passa pela divisão sexual do trabalho, que na sociedade senhorial é forte. E na burguesa perde força, sendo que a mulher passa a "parecer" com o homem nesta última.

Alfredo - Wednesday, 24 September 2008, 22:44

(...)

Acho que a questão de gênero é mais "raiz". Tenho insistido em discutirmos a divisão sexual do trabalho. Faz sentido ou não, pensar que homens e mulheres têm trabalhos diferenciados na sociedade senhorial e especialmente em Canudos?

O simples fato de prisioneiros serem mulheres (os adultos) já diz algo. Não?

Josenilda - Saturday, 27 September 2008, 10:01

(...)

Quanto a questão da mulher, concordo com a divisão sexual do trabalho, penso que mesmo no arraial de Canudos, as mulheres estavam inseridas ainda em uma estrutura senhorial machista. Sobre a mulher burguesa e este “parecer” com o homem, vejo esta “liberdade” enquanto estratégia da necessidade Burguesa de reprodução do capital.

Alfredo - Monday, 29 September 2008, 16:30

É interessante pensar em como a abolição "impactou" as sociedades e comunidades do século XIX e depois. Esse campo poderia ser explorado em qualquer situação. Nesse ponto suponho que você tenha razão. Ou melhor concordo contigo.

Quanto à mulher e à divisão do trabalho. É necessário notar que a mulher é DIFERENTE mesmo do homem. Acho até que isso ninguém discute (por sinal eu gosto muito das diferenças) rrsrrsrsrs

Mas há uma pasteurização burguesa que procura transformar tudo em uma gosma disforme...em apertador de parafuso

Adriana - quinta-feira, 9 outubro 2008, 22:15

Desde os primeiros tempos os homens vêm se utilizando das desigualdade biológicas para exercer sobre a mulher um status de dominador, naturalizando a opressão e a exploração feminina, portanto a tal "divisão sexual do trabalho" pode ser considerada como construção social / fator histórico. O capitalismo e a classe que o orquestra soube muito bem utilizar dessas categorias, a opressão machista para discriminar, inferiorizar e submeter e a exploração para consolidar uma sociedade de classes.

No caso de Canudos, concordo com a colega Rita, apesar do rompimento ou da não aceitação dos novos-velhos valores que se fortaleciam com a então inaugurada República, é possível que dentro do arraial as relações de gênero (dominação e subjugação da mulher) tenham se mantido intactas, inclusive sob os discursos ardorosos do Conselheiro que, pautado na Bíblia, livro escrito por homens judeus estritamente, ferrenhamente machistas e patriarcalistas, "justificava" a condição da mulher no cumprimento de seu papel social. Porém, o fazer, o agir dessas mulheres no arraial é outra história. Aí requer um estudo mais apurado. Por sinal, tem uma colega do sertão que está tentando desenvolver algo nesse sentido em sua pesquisa de mestrado, buscando as origens da mulher canudense, seus feitos, sua resistência - objeto ainda não contemplado pela historiografia oficial. Ela, inclusive, chama atenção para o ingresso de mulheres abastadas no arraial, que durante a captura e a prisão pagavam comida para as companheiras na viagem até Alagoinhas. Pois é, detalhes aparentemente insignificantes, mas que, na realidade, colaboram com a construção de uma visão menos superficial da história.

Rita de Cássia - Friday, 10 October 2008, 07:05

Oi, Adriana! Seria possível conhecer essa sua colega? Gostaria de trocar algumas idéias com ela. Obrigada por compartilhar. Rita de Cássia

Alfredo - Friday, 10 October 2008, 13:55

Ótimo.

Acho que concordo com suas posições. Seria mesmo excelente compartilhar este estudo com todos. Mas se a colega Rita chegar a dialogar contigo já é um bom resultado

ANEXO 10 – Hipóteses desenvolvidas pelo grupo de educandos.

- Hipótese de **Lucimar**

Luta de classes x história de Canudos

A história de toda sociedade passado é a história da luta de classes. Apesar de toda a história da humanidade, ter sido a história da luta de classes, a sociedade original não possuía divisões sociais. Todos os membros da sociedade eram obrigados a participar do processo produtivo, de modo que era impossível a formação de uma hierarquia que diferenciava as pessoas dessa sociedade. A luta de classes origina-se, no entanto, no momento em que a sociedade passa a ser composta de diferentes castas. A história da luta de classes está relacionada a História de Canudos, que matou dezenas de milhares de pessoas e agitou enormemente o país naquele período. Esta luta continua uma página controversa de nossa história social e política.

- Hipótese de **Joel**

Hipótese

A análise da história de canudos, mediada a partir de uma pedagogia freiriana e alicerçada sob os pilares da EAD possibilita a construção de um conhecimento histórico que leva em consideração a diversidade sócio-cultural e étnica do povo brasileiro, sem perder de vista os fatores que são comuns a toda a classe explorada e oprimida.

Ao analisar a reação dos canudenses ao processo de exploração das elites locais e o massacre imposto pelo estado a essa população, podemos identificar um ideal de transformação social e política deste movimento; ainda que seus protagonistas não tivessem a noção exata da dimensão daquela resistência.

Situação Problema: História e Prática Docente, o Projeto Republicano e a reação politizada

- Hipótese de **Rita de Cássia**

História e Prática Docente na EAD

Situação-problema: História e Prática Docente. Esta experiência confirma que há a necessidade de certa maturidade no grupo para o exercício da docência pela modalidade EAD, também de encontros presenciais que humanizam tal relação de aprendizagem. Justificativa: Reconheço que a ausência do educador não está na modalidade. Têm muitos docentes que mesmo presentes são distantes. Porém, a nossa humanidade, a meu ver, requer umidade nessa relação. Têm questões que são mais bem esclarecidas presencialmente. Para mim, dará o “salto quântico” a instituição que conseguir o equilíbrio entre o presencial e o virtual. Quanto à maturidade que menciono acima, esta é reforçada a partir da minha experiência como professora de uma instituição de ensino superior particular num curso a distância para pessoas de graduação e no formato bem positivista de aulas prescritivas. Para mim, esta nossa

experiência, apesar da heterogeneidade do grupo e das diferenças de perspectivas historiográficas, revela que um grupo mais maduro tem condições de interagir melhor com esta modalidade, além do que a proposta de trabalho foi mais esférica e fugiu das preparações de aulas com conteúdos impostos. Percebo também que as temáticas foram fertilizadas pelas discussões e acho que se houvesse mais tempo alguns interessantes brotinhos iriam pipocar, mas até onde conseguimos chegar considero um avanço e vislumbro novas possibilidades na EAD.

- Hipótese de **Alfredo Matta**

Pedagogia Freireana aplicada ao Ensino de História

Hipótese: penso que esta forma de estudar história legitimou a condição de parceiros de compreensão de todos nós e retirou o "poder" de centralização do professor em troca de uma postura de construção do coletivo sobre a história, no caso a história de Canudos. Embora houvessem discussões e contradições elas ajudaram e foram enriquecedoras e possibilitaram que cada um conseguisse construir o que necessitava no curso.

Situação Problema: à qual a Hipótese se relaciona: essa hipótese foi elaborada a partir da situação-problema História e Prática Docente.

Fontes utilizadas para construir a hipótese: Todas as discussões do curso.

Relação entre presente e conhecimento histórico estudado (Canudos): Acho que tivemos uma forma mais democrática, legítima e igualitária de tratar a história. A prova disso foi o quanto estávamos engajados e aprendendo questões novas.

- Hipótese de **Kleber**

Conceitos Sócio-Construtivos no ensino-aprendizagem de História

Hipótese: Presenciei e participei com muita satisfação da afirmação prática de alguns conceitos sócio-construtivos neste nosso curso "História de Canudos em Metodologia Freireana". Zona Proximal; Pensar Histórico; ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, nós nos educamos mediatizados pelo mundo. Vi tudo isto presente concretamente ao longo desta nossa construção coletiva do conhecimento.

Situação Problema: Relaciono a minha hipótese principalmente a situação problema **O projeto Republicano, sociedade senhorial e capitalismo - e a reação politizada**.

Fontes utilizadas: Discursões do grupo geradas a partir das quatro situações problemas abordadas.

Relação entre o presente e conhecimento histórico estudado (Canudos): Creio que recortar canudos e seu contexto histórico para uma análise no presente, baseados na

metodologia Freireana, nos proporcionou estudar história de uma forma mais colaborativa.

- Hipótese de **Luciana**

ASSOCIAÇÃO DA RESISTÊNCIA POLITIZADA EM CANUDOS E ABORDAGEM FREIRIANA

Hipótese: A comunidade de Canudos através de uma proposta de construção social alternativa representou em sua práxis politizada, resistência á dominação da sociedade oligárquica opressora e a burguesia emergente, portanto, sua experiência pode ser associada ás idéias freiriana quanto á busca de uma proposta libertadora por meio da conscientização do sujeito quanto a sua condição de opressão e do seu poder de atuação transformadora sobre o meio de vivência.

Situação-problema á qual a hipótese se relaciona: O projeto republicano, sociedade senhorial e capitalismo – e a reação politizada

Fontes utilizadas: Além dos diálogos no decorrer do curso,

- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Centauro, 2001.

- _____ **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 discussões do curso.

Relação entre presente e conhecimento histórico estudado (Canudos): Penso ser importante compreender as possibilidades de reação politizada e de um novo significado para o ensino de história na sociedade contemporânea a partir da experiência de vivência e resistência á dominação da comunidade canudense.

- Hipótese de **Mariana Cacilda Almeida de Araújo**

História e Prática Docente

Hipótese: Os movimentos sociais enquanto temática de estudo, possibilita abordagens diferenciadas na qual o professor precisa atentar para o respeito às diversas concepções teóricas no sentido de possibilitar aos alunos uma ampla discussão acerca de um campo do saber significativo para a análise da sociedade.

Situação Problema: História e Prática Docente

Fontes: os questionamentos e análises produzidas na interlocução com as diversas possibilidades teóricas visíveis nas participações.

Relação: a prática docente seja ela em qualquer espaço, real ou virtual nos instiga a novos comportamentos e novas perspectivas metodológicas sempre. A mediação é uma atividade importante para a construção do conhecimento e para a formação do ser humano.

- Hipótese de **Josenilda**

EAD e Metodologia Freireana

Hipótese: Já tinha certo conhecimento sobre as possibilidades da Educação a Distância, esta somada a metodologia freireana, nos demonstrou uma aprendizagem dialógica, em que saímos de meros espectadores (absorvendo conteúdos prontos), e entre as contradições e ambigüidades, construímos conhecimento sobre a história de canudos, observando o seu contexto Republicano, a sua relação com o Senhorial e de que forma isso está ligado inclusive aos dias atuais; e o melhor, isso tudo de forma coletiva, compreendendo através da práxis o método freireano.

Situação Problema: História e Prática Docente e o Projeto Republicano, Sociedade Senhorial, Capitalismo e a Reação Politizada.

- Hipótese de **Mauricio**

História de Canudos e os métodos freireanos

Hipótese: Acredito que o estudo da História de Canudos gerada a partir das discussões, questionamentos e contribuições que foram debatidas neste curso possibilitarão um real sentido na construção e reconstrução do estudo da historicidade de Canudos em sala de aula. A práxis pedagógica do educador que prima pelos métodos freireanos da ação/reflexão/ação, certamente conduzirá o educando ao desenvolvimento cognitivo de forma muito mais prazerosa e investigativa.

Situação-Problema: à qual a hipótese se relaciona: História de Canudos e os métodos freireanos.

Fontes utilizadas para construir a hipótese: As discussões que foram realizadas durante o curso, e as leituras do método freireano.

Relação entre presente e conhecimento histórico estudado (Canudos): Creio que através das alargadas discussões que travamos durante esse tempo tivemos uma forma mais crítica e reflexiva de se estudar História. A grande demonstração disso foi quando estávamos engajados em travar inúmeras discussões sobre a História de Canudos, a prática docente e o ensino Ead, os movimentos sociais da contemporaneidade, a repressão sofrida pela comunidade de Canudos pelo governo central, dentre outros assuntos debatidos.

ANEXO 11 – Texto de abertura do Fórum “Hipóteses do Grupo sobre a História de Canudos”

Aqui cada um deverá abrir um tópico e lançar uma hipótese de explicação e articulação histórica, de sua realidade e da sua ligação com a História de Canudos, que seja resultado do curso. Cada hipótese, porém, deve estar relacionada a uma das 4 situações-problema e a um dos 4 temas históricos geradores do curso.

Creio que cada hipótese equivale à avaliação de cada um nesse tipo de curso. Ou seja ... o que é que vou levar pra "casa"? O que foi que construí? Cresci em que?

Faça a hipótese em um tópico - revele suas construções e novidades - e aí permita que os outros dêem opinião, discutam, reflitam, sobre as suas reflexões e sejam então uma COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM FREIREANA.

Espero que o curso tenha dado novidades de conteúdo, mas principalmente de didática e de prática pedagógica. Vou abrir também meu tópico de hipótese. Ok?

Instrução para construções:

- 1) Cada hipótese deve ser enunciada e formalmente relacionada a uma das situações-problemas do curso;
- 2) Especificar as fontes bases de sua hipótese;
- 3) Tentar analisar cada hipótese, relacionando o presente de cada um de nós e o passado de Canudos com o qual estamos dialogando;
- 4) No final das contribuições de todos os que desejarem (no prazo dado) a cada uma das hipóteses, cada autor fará uma síntese histórica resultante de sua provocação e dos debates decorrentes, que será a síntese histórica do conhecimento do nosso coletivo.

Não se esqueçam -

a) TODOS TEMOS QUE FAZER UMA HIPÓTESE e após os debates provocados - DESENVOLVER A SÍNTESE.

b) Na medida de nosso interesse e provocação, devemos PARTICIPAR DAS DISCUSSÕES DAS HIPÓTESES DOS COLEGAS, para possibilitar sua síntese e sua tentativa de dizer o que o coletivo pensa de suas hipóteses.

Vejam meu exemplo: minha hipótese - e, se acharem conveniente, sigam o que disse a cada um em email específico.

Que façamos esse final com a mesma qualidade das outras etapas.

ANEXO 12 – Discussões referentes às tecnologias em educação, mais especificamente a EAD.

- **No Tópico referente à Hipótese de Alfredo:**

Alfredo - sexta-feira, 10 outubro 2008, 13:40

Hipótese: penso que esta forma de estudar história legitimou a condição de parceiros de compreensão de todos nós e retirou o "poder" de centralização do professor em troca de uma postura de construção do coletivo sobre a história, no caso a história de Canudos. Embora houvessem discussões e contradições elas ajudaram e foram enriquecedoras e possibilitaram que cada um conseguisse construir o que necessitava no curso.

Situação Problema: à qual a Hipótese se relaciona: essa hipótese foi elaborada a partir da situação-problema História e Prática Docente.

Fontes utilizadas para construir a hipótese: Todas as discussões do curso.

Relação entre presente e conhecimento histórico estudado (Canudos): Acho que tivemos uma forma mais democrática, legítima e igualitária de tratar a história. A prova disse foi o quanto estávamos engajados e aprendendo questões novas.

Luciana - segunda-feira, 13 outubro 2008, 13:38

Concordo com sua hipótese, e acerscento que a compreensão da história de Canudos por meio de uma discussão á distância amplia possibilidades de raciocínios e diálogos maiores que em encontros presenciais, pois são baseados na reflexão, ação e novamente reflexão. Isto é facilitado através da dinâmica da EAD que possibilita algumas características importantes, como: socialização do que foi pensado pelos sujeitos participantes, autonomia dos participantes para com a escolha de momentos de acesso e participação, construções de raciocínios coletivos, enfim, relações que explicitam a interatividade dos sujeitos com o tema em estudo, com os outros sujeitos e o contexto social. Dessa maneira, tenho certeza que todos contribuíram com seus conhecimentos prévios e que transformaram e ampliaram a concepção que tinham de Canudos.

Kleber - Tuesday, 14 October 2008, 19:07

A contradição é o germe da superação. Quando ela é bem trabalhada, como foi em nosso caso, confere riqueza e legitimidade as discussões e ao ambiente de aprendizagem.

Mariana - Wednesday, 15 October 2008, 10:05

Olá Luciana,

Discordo quando diz que: "(...) uma discussão á distância amplia possibilidades de raciocínios e diálogos maiores que em encontros presenciais (...)". Sinceramente fico

desestimulada com este tipo de discussão. Cada um em seu tempo, em seu espaço, não acho que ocorra a ampliação de possibilidades de raciocínio, entendo que para quem gosta de educação a distância a defesa da metodologia é cabível, mas para mim educação a distância tira todo o prazer de uma discussão, pois ela se dá aos pedaços, quando entro não sinto mais o mesmo estímulo de quando a discussão teve início. Prefiro o ensino presencial e acho que as possibilidades de raciocínio e diálogos são bem maiores no presencial, mas isso não descarta a possibilidade da existência de uma educação a distância para quem gosta.

Alfredo - Friday, 17 October 2008, 18:13

De fato penso que a EAD provoca que possamos pensar e refletir mais pois sempre estamos em diálogo mais reflexivo.

Alfredo - Friday, 17 October 2008, 18:23

Oi Mariana

Acho que o presencial e o EaD têm a mesma capacidade de manter qualquer profundidade de discussão. Talvez varie de pessoa a pessoa, tipo preferência pessoal, se a discussão vai ser mais engajadora em um ou outro. Mas uma coisa é certa. Na EAD o tempo e a condição para refletir são maiores. Na presencial é maior o impacto e a influência da expressão e do emocional. Nos 2 casos há vantagens e desvantagens uma em relação a outra

Rita de Cássia - Monday, 20 October 2008, 10:07

Alfredo, Não tenho certeza se na EAD o tempo e as condições para reflexão são maiores. Talvez para pessoas que têm acesso fácil às tecnologias, condições materiais e maturidade (?) para fazê-lo. Para mim, a organicidade do sistema capitalista ainda nos exige mais atenção na realidade. Existem, concordo, vantagens e desvantagens nesta ou naquela modalidade. Mas as condições objetivas de sobrevivência de muita, muita gente mesmo, ainda requer contato. Assim, entre a virtualidade e a presencialidade, por enquanto opto pela humanidade e torço pelo equilíbrio das duas.

Lucimar - Tuesday, 21 October 2008, 18:25

Alfredo, aplaudo de pé o seu desempenho como tutor à distância deste curso. Você e toda a equipe que participa, está de parabéns, pois houve muitos diálogos, muitas discussões e muitas idéias problematizadora, principalmente na questão da História de Canudos. Como disse antes, eu ainda sou leiga na área de História, estou ainda cursando e tenho muito o que aprender. Obrigada pela oportunidade.

Alfredo - Wednesday, 22 October 2008, 16:24

Lucimar

Agradeço. Mas o curso é feito por todos nós. Então obrigado a você pela ajuda e participação (e a todos).

Rita. Acho que a velocidade com que o acesso aos computadores esta crescendo vai acabar atropelando os mais descrentes. MAS o que importa mesmo é que uma realidade para ser concreta não tem que estar atingindo a todos, principalmente de uma vez só. O que disse não muda a análise sobre a expansão de uma abordagem alternativa. O que não significa dizer "abordagem salvadora" e nem que vai "salvar" todo mundo. As contradições da sociedade burguesa estão por todos os lados, inclusive produzindo seus "antídotos". Acho que a rede é um antídoto e vai contra o processo burguês hegemônico mesmo que para que se veja isso tenhamos que olhar além do mais evidente

Rita de Cássia - quarta-feira, 22 outubro 2008, 22:51

Não vai atropelar, já está atropelando, não apenas os mais discrentes, mas a maioria das pessoas. Agora, precisamos compreender melhor este atropelar. Concordo que as mudanças não atingem a todos de uma só vez, embora estejamos todos, independentemente das tecnologias, presos em uma "rede inescapável de mutualidade". Concordo também que a sociedade burguesa produz os seus antídotos. Tenho receio que nós sejamos reprodutores desses antídotos. E para reforçar, não sou contra a EAD, aos computadores ou aos avanços tecnológicos. Apenas lido com isto com absoluta desconfiança e com um cotidiano cuidado. Não há discrença, há desconfiança. Eu dialogo com a EAD, mas à espreita. Não vivo em uma sociedade ideal, mas real. Não assisto a um mundo de delicadezas. E penso, ALfredo, que todos nós demonstramos esta preocupação nessa experiência, começando pelo método e a metodologia escolhidos. Se nos preocupamos e referenciamos Canudos e Freire, é porque sabemos.

Alfredo - Thursday, 23 October 2008, 12:49

Certo que sim (desconfianças...e sociedade sem delicadezas)

Mas este estudo cuidadoso acho que sou um dos que mais faço e há um bom tempo...a EAD e suas caras (mesmo sempre atento pois surpresas são sempre possíveis) estão sendo refletidas e analisadas em relação à luta de classe, por mim, desde pela menos 1998. E com prática envolvida. Veja por exemplo que esta pesquisa "freireana" é fruto em parte deste diálogo crítico. O que me preocupa é que os mais engajados, como vejo em você, não podem ficar tão reticentes que não embarquem nas alternativas e "antídotos" à sociedade burguesa que a EAD potencializa. Entender como ela "bate" no sistema hegemônico é fundamental para os projetos populares e socialistas hoje. Pelo menos é o que penso e o fruto de minhas experiências.

Joel - Friday, 24 October 2008, 00:20

Admito que tenho me surpreendido com essa coisa de EAD, pela qual confesso que nutria uma certa desconfiança até pouco tempo, é muito interessante como pessoas que na maioria das vezes nunca se viram podem contribuir simultaneamente com o crescimento intelectual umas das outras.

As discussões aqui travadas possibilitaram que cada uma das pessoas envolvidas compreendessem de certa forma o universo socio-histórico de cada membro do grupo, essas discussões além de muito proveitosas serviram pra mostrar que mesmo diante

das divergências é possível se encontrar elementos comuns ao grupo que podem ser relacionados com a temática em questão e o contexto atual dos membros do grupo.

No meu ponto de vista o elemento comum mais significativo nesse caso é a luta de classes, creio que o curso se desenvolveu como o professor Alfredo programou e que o resultado foi por demais proveitoso agradeço a todos pela possibilidade de compreender um pouco melhor tanto a história de canudos como essa nova modalidade de ensino que vem se desenvolvendo na sociedade atual, um abraço a tod@s!

Alfredo - Friday, 24 October 2008, 16:37

Joel

Nunca a humanidade precisou tanto discutir isso em minha opinião

Alfredo - Friday, 31 October 2008, 14:57

Após o diálogo penso a hipótese como:

Hipótese: penso que esta forma de estudar história legitimou a condição de parceiros de compreensão de todos nós e retirou o "poder" de centralização do professor em troca de uma postura de construção do coletivo sobre a história, no caso a história de Canudos. Embora houvessem discussões e contradições elas ajudaram e foram enriquecedoras e possibilitaram que cada um conseguisse construir o que necessitava no curso.

Acréscimo à hipótese vinda dos diálogos

Concordo que certamente que por meio de uma discussão à distância amplia possibilidades de raciocínios e diálogos maiores que em encontros presenciais. Isso até já está bem provado por aí.

Mas concordo também que: sempre temos que ter toda a desconfiança.

Lembrar sempre que CONTRADIÇÃO É O GERME DA SUPERAÇÃO

- **No Tópico referente à Hipótese de Rita de Cássia:**

Rita de Cássia - domingo, 12 outubro 2008, 13:21

Situação-problema: História e Prática Docente. Esta experiência confirma que há a necessidade de certa maturidade no grupo para o exercício da docência pela modalidade EAD, também de encontros presenciais que humanizam tal relação de aprendizagem. Justificativa: Reconheço que a ausência do educador não está na modalidade. Têm muitos docentes que mesmo presentes são distantes. Porém, a nossa humanidade, a meu ver,

requer umidade nessa relação. Têm questões que são mais bem esclarecidas presencialmente. Para mim, dará o “salto quântico” a instituição que conseguir o equilíbrio entre o presencial e o virtual. Quanto à maturidade que menciono acima, esta é reforçada a partir da minha experiência como professora de uma instituição de ensino superior particular num curso a distância para pessoas de graduação e no formato bem positivista de aulas prescritivas. Para mim, esta nossa experiência, apesar da heterogeneidade do grupo e das diferenças de perspectivas historiográficas, revela que um grupo mais maduro tem condições de interagir melhor com esta modalidade, além do que a proposta de trabalho foi mais esférica e fugiu das preparações de aulas com conteúdos impostos. Percebo também que as temáticas foram fertilizadas pelas discussões e acho que se houvesse mais tempo alguns interessantes brotinhos iriam pipocar, mas até onde conseguimos chegar considero um avanço e vislumbro novas possibilidades na EAD.

Mariana - quarta-feira, 15 outubro 2008, 10:09

"Têm questões que são mais bem esclarecidas presencialmente. Para mim, dará o “salto quântico” a instituição que conseguir o equilíbrio entre o presencial e o virtual".

Concordo plenamente.

Mariana

Alfredo - quarta-feira, 15 outubro 2008, 17:08

Acho que há certas coisas que o EAD faz melhor que o presencial. Acho que o contrário é verdadeiro para outras coisas.

Então penso que a questão não é bem essa. Acho que podemos trabalhar só presencial, só EAD, ou com as duas e isso sempre vai dar "certo" ou "errado" de acordo com o projeto pedagógico do curso. Acho que quem tem que ser maduro é este projeto.

Já realizei EAD com gente de todas as idades e maturidades e não vejo diferença.

Acho que o curso foi sim curto e que com mais tempo seria mais aprofundado

Rita de Cássia - domingo, 19 outubro 2008, 11:13

As novas tecnologias de comunicação e informação deram um novo tônus à educação a distância. A modalidade em si mesma não é nenhuma novidade, o diferencial está no refinamento tecnológico: As tecnologias são outras. Concordo contigo que como tudo na vida existem dois lados, as contradições e as possibilidades. Bom, para mim, as tecnologias são meios, recursos; os educadores não. Concordo que a modalidade não é a responsável pela ausência dos professores, virtualmente ou presencialmente. Conheço muitos professores que são ausentes presencialmente. Em minha opinião, estes mesmos professores são potencialmente ausentes e negligentes também na modalidade EAD, é mais fácil se esconder por trás dela. O que defendo é a maturidade para discussões mais producentes. Um bom projeto pedagógico não está desconectado da nossa realidade socioeconômica que define e compõe o sistema de ensino. Há muitos problemas que antecedem um “bom projeto político-pedagógico”; problemas bem básicos. Pessoas que

iniciam a graduação estão, em sua maioria, despreparadas (em vários sentidos) para lidar com essa aparente liberdade que a modalidade EAD insinua. Receio que o professor, nesta modalidade, transforme-se em mais um recurso, assim como as tecnologias, no reforço de uma lógica de ensino de matriz capitalista. Desconfio que as nossas condições objetivas, formativas e reflexivas ainda não sejam suficientes para lidar com isto e a nossa humanidade requer que outras linguagens componham essa dinâmica. É neste sentido que defendo o equilíbrio, o cuidado e a nossa inexorável humanidade. Nela vejo diferença. Não aprendo só teclando, informando e recebendo informações. Também aprendo olhando, tocando e sentindo literalmente o calor das discussões. Sou gente com tudo que gente tem. Acho as novas tecnologias de comunicação e informação fantásticas e com um excelente potencial transgressor. Ah! Se os movimentos sociais organizados e espontâneos conseguirem utilizá-las mundialmente, imaginem? Mas não quero me transformar em recurso apenas, quero que a arte-ofício da docência as extrapole.

Mauricio - domingo, 19 outubro 2008, 22:20

A prática docente Ead possibilita ao educando/educador está frente as novas tecnologias.É através de sua metodologia que podemos alargar passos no processo de ensino aprendizagem, que tanto nos preocupa.Gostaria de lhe dizer que que com certeza necessidade de " maturidade" com relação ao exercício da docência da modalidade Ead.

Abração. Santtana.

Luciana - terça-feira, 21 outubro 2008, 12:22

Oi Rita,

Sua hipótese é bem interessante, porque é problematizadora. Tem pontos que concordo e outros não. Vou tentar sistematizar o que penso:

Primeiro, tento não encarar as tecnologias, em especial o computador, como recurso, mas com um signo mediador da aprendizagem , porque me possibilita melhorar minha atividade de refletir e agir e novamente refletir. Se estivessemos em encontros presenciais provavelmente eu teria falado muitas coisas descartáveis, isso porque falo demais e sou muito impulsiva. Neste caso, a tecnologia me faz raciocinar melhor antes de agir ou de responder a alguma ação.

Quanto a calor humano, senti em vários momentos da discussão, nos questionamentos, nas respostas, nos conflitos de idéias e etc. Você acredita que eu até posso desenhar mentalmente um pouco da carecteristica do jeitinho de cada pessoa que participou ativamente do grupo, porque EAD também possibilita observações e a escrita também revela um pouco de quem nós somos. Por outro lado, concordo que é importante no curso á distância de momentos presenciais, pelo menos no início e em outro momento do curso, porque é necessário o olho no olho ou um calor mais humano.

Para finalizar, considero a busca pela maturidade uma constância porque quando conseguimos amadurecer em um ponto, sempre tem outro pendente. Sou uma eterna aprendiz e neste curso mais que em qualquer outro que ja fiz á distância, passei por

experiências inovadoras e importantíssimas e afirmo que amadureci e aprendi muito com as considerações feitas por vários colegas e principalmente por você.

Alfredo - terça-feira, 21 outubro 2008, 16:48

Quirida Rita

Quanto ao "bom projeto pedagógico" não ser neutro e necessitar de engajamento social...não tenho a menor dúvida. Aliás estamos falando de Paulo Freire aqui. No que tange as tecnologias, acho que elas são uma resposta à necessidade humana de colaboração e construção da interatividade coletiva em nosso tempo. Acho que se está usando e avaliando erroneamente o uso da EAD e da rede. Eles são mais revolucionários e mais contra o capital do que qualquer outra prática social hoje existente.

Lucimar - terça-feira, 21 outubro 2008, 18:15

Olá Rita,

Essa questão da modalidade em EAD é muito complexa, pois existem pessoas que não estão preparadas para este tipo de ensino, mesmo a secretaria de educação promovendo cursos, existem ainda professores_educadores que não manipulam bem a máquina.

Rita de Cássia - terça-feira, 21 outubro 2008, 20:43

Obrigada, Luciana! Acho até que discordamos pouco. Não ignoro as tecnologias, nem as amo cegamente. Vejo um potencial, por meio delas, transgressor e revolucionário em construção, em processo e ainda para poucos. Assim como foi o fogo, a lasca de madeira, o motor de combustão, as energias elétrica e atômica. Quanto à maturidade, concordo, ela não é estanque. Refiro-me aos aspectos menos subjetivos, quando a menciono. Também gostei da interlocução contigo, você é bem participativa. Quanto às "coisas descartáveis" que menciona, eu as relativizo, quem sabe eu não as acharia tão descartáveis assim? Forte abraço, Rita de Cássia

Rita de Cássia - Tuesday, 21 October 2008, 22:54

É isso aí, Lucimar. Há os que não têm a máquina; há os que têm e não sabem usá-la; há os que não têm atenção na realidade; há os que ignoram; há os que utilizam a máquina para reprodução de desigualdades, de atrocidades; há os crédulos, os incoerentes, os congestionados... há instituições que usam a EAD para lucrar ainda mais, em nome da educação, etc, etc... Não sou contra a EAD e acredito nos sinais de fumaça e dos tambores...reflito apenas, porque acho tudo ainda muito instável e olho desconfiada. "A vida não é de brincadeira, em pleno dia se morre" (Clarice Lispector). Muitos dizem, Lucimar, que o patriarcado morreu e que classe é discurso ultrapassado, e eu pergunto: o assassinato da jovem Eloá não nos revela imediatamente uma questão de classe e de gênero? Muito obrigada por compartilhar.

Rita de Cássia - Tuesday, 21 October 2008, 22:58

Alfredo, Concordo contigo. Acho, apenas, um exagero, pelo menos no nosso momento atual, a sua afirmação de que "Eles são mais revolucionários e mais contra o capital do que qualquer outra prática social hoje existente". Abraço.

Alfredo - Wednesday, 22 October 2008, 14:39

Para discutirmo o meu "exagero" precisaríamos de outro curso só sobre isso. Aí temos diferença sim. Tenho trabalhado sobre isso quase todo dia e desta experiência percebo o alternativo existente e como ele é comum. Eu acho mesmo que atualmente é deste elemento (as tecnologias para a colaboração) que vão sair os mais fortes desafios à sociedade capitalista (ou seja...os mais fortes indícios para a construção do socialismo)

Adriana - Friday, 24 October 2008, 16:57

Rita,

Primeiro, queria mais uma vez destacar a importância de tuas contribuições para esses debates e depois, concordo que antes da máquina e de qualquer outro aparato técnico vem os sujeitos e as relações entre eles. Não está em jogo apenas questionar a validade de curso EAD, mas perceber a sua verdadeira natureza e sua utilidade. Sou um pouco mais categórica, acredito que os recursos utilizados nesse modelo de ensino deveriam ser apenas "recursos" e não serem absolutizados como vem acontecendo ultimamente, coincidentemente ou não, com o avanço do ensino superior privado... e em alguns casos de qualidade duvidosa. A quem interessa realmente transformar um excelente recurso, fruto do desenvolvimento das forças produtivas, em mediador quase que absoluto do processo ensino-aprendizagem? Muitas questões ainda precisam ser questionadas, debatidas.

O que percebo é uma preocupação crescente do governo em investir nas ditas tecnologias - numa falaciosa busca por uma educação de qualidade (discurso já enfadonho) – e um total descaso com os elementos mais importantes do setor: professores e estudantes. Os professores continuam trabalhando em condições precárias, grande parte das escolas não possuem sequer computadores em quantidade para os alunos, que dizer então de internet e instrutores habilitados para dirigir o trabalho, sem falar do já tão mencionado baixo salário do educador, das salas superlotadas, do “faz de conta” dos cursos da SEC e das Direc’s, enfim não se pode passar despercebido diante desse quadro que é real e estas questões concretas precisam ser resolvidas!

“... a doutrina materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação, e de que, portanto, seres humanos modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens, e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade (...) A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática revolucionária” (Karl Marx).

Alfredo - Sunday, 26 October 2008, 08:05

Cara Adriana

Substancialmente não discordo do que diz. Mas acho que todos os campos de prática social existentes são campos da luta de classe. EAD também. Contraditoriamente, apesar de fruto da burguesia e concordo que se relaciona com a expansão do ensino privado - a EAD guarda gigantesco potencial a favor da educação conscientizadora e popular. Espero que este curso tenha judado a ver isso. Cabe a cada um de nós construir esta perspectiva e enfrentar a outra.

Josenilda - Sunday, 26 October 2008, 12:03

Rita,

Acredito a educação a distância enquanto possibilidade, penso que para muitos a educação somente se tornou mais possível com a EAD. Agora, assim como ocorre na academia, com aulas presenciais, a EAD também é passível de erros. Quantos professores tivemos na academia extremamente ausentes, mesmo em sala todos os dias? Com uma educação tradicional, sem possibilidade de discussões, construção e aprendizagem colaborativa, da forma como fizemos neste curso?

Por outro lado, também não concordo que a EAD seria mais revolucionaria e mais contra o capital que outras práticas sociais, como afirma Alfredo, e um bom exemplo é o modelo FTC de ead, que expandiu, virou um negócio extremamente lucrativo, sendo meras repetições, educação tradicional, em que não existe construção de conhecimento, etc, etc...

Penso que somada as estas discussões sobre o ensino presencial ou não, também deve ser feito um questionamento quanto a metodologia que tem sido utilizada. Acredito na educação a distancia, mas penso que dá certo, quando somado a uma pedagogia, bem articulada, como presenciamos aqui.

Abç

Rita de Cássia - Monday, 27 October 2008, 07:06

Então, Josenilda, não discordamos. Estamos falando a mesma coisa e igualmente atentas ao como é feita a EAD. Veja as palavras de Freire: "...a favor de quem e do que, portanto, contra quem e contra o que fazemos a educação, e do a favor de quem e do que, portanto, contra quem e contra o que desenvolvemos a atividade política."

Rita de Cássia - Monday, 27 October 2008, 07:39

Obrigada, Adriana! As discussões são boas, as discordâncias fazem parte do amadurecimento na relação ensino-aprendizagem, mas encontrar verdadeiras concordâncias por compreensão e concepção nos causa um alento e um regozijo, igualmente necessários no nosso processo de apreensão das coisas do mundo e as conseqüentes reflexões. A impressão que tenho tido na maioria dos espaços em que experimento a EAD é a de que quaisquer movimentos críticos são tratados como se houvesse uma ojeriza ou repulsa às TIC e à modalidade a distancia, quando não é. Minha desconfiança e cuidado amparam-se em muito nos argumentos que você apresenta em sua mensagem e pela minha experiência nesta modalidade em instituição superior particular de ensino. Aliás, confesso, tenho vontade diária de pedir demissão e estou às beiras de fazer

isto, porque acho perversos os interesses e o jeito. Além do que as minhas tentativas de fissuras não sinalizam que eu venha a conseguir cerrar fronteiras, porque lá estou realmente sozinha nas minhas conjecturas. Assim, acredito que precisamos buscar outras alternativas de movimentar tais ferramentas, talvez, quiçá, não tão institucionalizadas, com o objetivo transformador, porque revolucionário. E isto, Adriana, exige de nós mais desapegos do que supomos. Forte abraço.

Alfredo - Thursday, 30 October 2008, 10:20

Oi...desculpa ... mas não tem nada a ver o que estão dizendo Se a coisa "EAD" é fruto do capital... então ele vai usá-lo da forma mais sacana possível (como a FTC) ... se é fruto das contradições então ele vai ser revolucionário sim...uma coisa não nega a outra... isso é que é DIALÉTICA...OK?

Alfredo - Thursday, 30 October 2008, 10:25

Vou sugerir uma coisa a vocês duas: Rita e Adriana... na verdade a todos. Esta EAD frireana é feita para ser testada como EAD para movimento popular e soacial, e para ser ativa na luta de classe... foi desenvolvida para isso, ao menos.

sugiro que agora que sabem as etapas... realizem... vejam como conseguir um "moodle" e pratiquem, tentem ver o efeito desta EAD nos movimentos.

Acho que as vezes somos ultrapassados pela história se não percebemos os contextos e as forças em voga

Rita de Cássia - Friday, 31 October 2008, 08:19

Obrigada pela sugestão, Alfredo. Já existe em mim um movimento para isto. Inclusive já comentei a respeito com Verena. Quanto a sua afirmação: "somos ultrapassados pela história, se não percebemos os contextos e as forças em voga", reflito que: a história não dá saltos e não se manda na frente e fica lá esperando por nós. Os contextos e as forças também estão em conflitos e em correlação, mesmo os que não têm acesso aos dispositivos informacionais fazem parte dessa tensão existente, não são suplementos da história. É nessa relação, contradição, conflito, correlação que a história se espirala e a mudança ocorre. No momento, prefiro não adjetivar a mudança. Assim, volto às palavras de Marx, na citação indicada por Adriana: "... a doutrina materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação, e de que, portanto, seres humanos modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens, e que o próprio educador precisa ser educado.

Alfredo - Friday, 31 October 2008, 14:36

Só que as vezes a mudança esta debaixo do nosso nariz. Alguém vai realizar a história, ou melhor, concretizar a história em algum canto e em qualquer momento. Mas um agente como eu ou você, que estamos preocupados com luta de classe e com construção popular, não podemos nos dar ao luxo de perder o trem. É uma questão de responsabilidade e não de vanguarda. Será que me expliquei?

Luciana - Friday, 31 October 2008, 20:09

Eu tenho orgulho de está dialogando com vocês. Muitas reflexões importantíssimas fluíram daqui quanto a utilização das tecnologias, imagine, é fruto do capitalismo e ao mesmo tempo potencializa reações contrárias ao sistema, é muita dialética...

Acredito que se tivéssemos tempo, um belíssimo trabalho de produção seria artigo coletivo e para publicação, com o auxílio do programa equitext.