

**APRENDER, CONHECER
PENSAR, PESQUISAR**
**anotações sobre o lugar da pesquisa
no trabalho da alfabetização¹**

Carlos Rodrigues Brandão

Penso em Paulo Freire que tanto se perguntava onde e como educar como educador. Na leitura e escrita atenta de todo movimento de humanização e afirmação seja dos camponeses, dos trabalhadores, dos oprimidos e excluídos e também dos jovens e estudantes.

...

Aprendi com Paulo Freire que esse aprendizado tem que se alimentar de um olhar indignado perante os brutais processos de desumanização a que são submetidas tantas mulheres e homens perto de nós, tantas crianças, adolescentes, jovens a adultos com quem convivemos como educadores. A indignação diante das condições em que reproduzem suas vidas, na moradia, no trabalho, na rua e até nas escolas pode reeducar nossa sensibilidade para com os difíceis percursos a que são submetidos, os limites impostos a sua humanização.

Miguel Arroyo - Ofício de Mestre

Escolher estar atento

“Na escrita e na leitura atenta de todo o movimento de humanização...” este bem poderia ser um lugar de partida para estes dias em que nos reunimos aqui em Rosário, com o desejo de trocarmos experiências vividas e também saberes provisórios a respeito de quem somos e do que fazemos, lá no *Movimento de Alfabetização – o MOVA* no Rio Grande do Sul, e aqui no *Nunca es Tarde*, na Argentina.

¹ Estes escritos foram elaborados durante os dias de trabalho em Belém Velho, Porto Alegre, com a equipe de pesquisa do MOVA/RS, em novembro de 2000. Sua primeira versão, revista e ampliada agora, foi escrita para ser apresentada no Encontro Argentina/Brasil de Alfabetização, em Rosário, entre 25 e 26 de novembro de 2000.

O olhar atento, os ouvidos a escuta, o sentimento voltado para o mistério do outro com quem, por uma fração de nossas vidas, estamos tentando trabalhar como educadoras e educadores, como alfabetizadores. Estes “outros” sobre quem cabem tantos nomes da pedagogia: “educando”, “alfabetizando”, “jovem”, “adulto”. Mas, desafortunadamente, um nosso “outro” a quem torna-se necessário atribuir também os adjetivos lembrados por Miguel Arroyo em nossa epígrafe: “oprimidos”, “excluídos”.

Pois quem seria ele para estar entre nós, dentro de uma sala meio improvisada de estudos noturnos, tão fora de hora, tão depois do tempo? Um jovem de dezoito anos vividos fora da escola; uma mulher adulta e mãe de cinco filhos, pela primeira vez diante de um caderno, garatujando as “primeiras letras”; um homem velho de mais de setenta anos e que só agora, tão cedo, tão tarde, aprendeu que há um lugar onde ele poderia vir aprender o que lhe foi negado por tanto anos, enquanto trabalhava os ofícios da enxada e do machado. Ofícios da “roça” e do “sertão” e que de tão brutos, sob o sol de janeiro, quase deixaram as suas mãos imprestáveis para os ofícios do lápis e da caneta. Uma espécie de gente deixada à margem, posta na reserva dos postos menos desejados do trabalho, nas periferias mais mal-disfarçadas em sua miséria, nas cidades, nas filas onde ainda se espera para pedir o que já não existe mais, nos lugares mais pobres de uma vida que, não obstante, em todas essas pessoas, sem exceção alguma, nasceu para ser plena e feliz. Para ser aberta, letrada e criativa. Pois não é menos do que isto o que cada ser humano tem o pleno direito de exigir de si mesmo, de seus outros e de seu mundo. Essas pessoas que a respeito de si mesmas não sabem ler e escrever ainda essas palavras que em nossos mundos sociais as rotulam cada vez mais: os “deixados fora de”, “postos à margem de”, “analfabetos”, “iletrados”, “desqualificados”.

Antes de qualquer comentário mais técnico a respeito da relação entre a pesquisa social e o trabalho da alfabetizadora, seria proveitoso lembrar que entre nós, educadores, como também entre médicos, entre cientistas sociais, entre jornalistas, entre poetas e políticos, tudo começa por uma simples questão de estar atento. De se voltar como uma pessoa, antes do que como um profissional, à escuta atenta... a de uma escolha. Uma provável boa e digna vida de uma professora, pode ser vivida por anos a fio sem nenhuma atenção a essas mulheres fáceis de serem tornadas invisíveis, quando se quer. Sem nenhuma proximidade desses homens que, quando inevitável, iremos encontrar nas favelas, nas casas precariamente improvisadas entre uma estrada federal e a margem direita de um rio, nas tendas de “lona preta” dos acampamentos do MST, ou nas filas dos lugares onde a mãe pede alguma comida para os filhos, enquanto o pai espera a vez de preencher a ficha da busca de emprego que pela vigésima primeira vez não encontrará.

Algumas das pessoas mais sábias a respeito de tudo isso a que damos nomes como: “visão de realidade” ou “análise de conjuntura, não têm quase familiaridade alguma com as teorias sociais e com as metodologias de práticas de pesquisas,

“participantes” ou não. Mas elas sabem o que importa: sabem estar atentas. Sabem ouvir por inteiro as palavras e, mais ainda, os longos silêncios do abandono e do sofrimento desses “marginalizados”. E, assim, antes de todas as outras, esta bem poderia ser a pesquisa que alguns de nós

realizamos e seguimos fazendo, sabendo ou sem saber, para havermos decidido trabalhar como alfabetizadores. Como educadores através da alfabetização.

Pois se alguma coisa nos reúne aqui, antes de qualquer razão profissional e propriamente pedagógica, existe esta: entre tantas opções de realização pessoal na vida e em nossos campos de trabalho, nós escolhemos ser uma gente que resolveu não esquecer. Uma porção de jovens e de adultos esparramados por todo o continente, que decidiu dar alguns passos em uma direção pouco comum, mesmo entre educadores. Que optou por dedicar parte de seu tempo a conviver com pessoas a quem ensinamos a ler-e-escrever palavras, enquanto eles nos ensinam a ouvir-e-ver a vida. Pessoas que por serem analfabetos tardios - mas “nunca es tarde” - já são um sinal de sua própria vida deixada à margem. Estes homens e estas mulheres que entre os “bem sucedidos” custa ver caminhando pelo chão da noite na estrada, são as pessoas que exigem de nós toda a escuta, toda a atenção. este é o primeiro preceito de qualquer intenção de pesquisa. `Pena que tão esquecido entre os manuais sobre o assunto.

Pois estar pessoalmente atento ao outro não procede de uma teoria, mas de um profundo sentido de amor e de um desejo de compreensão. Não há uma metodologia estruturalista ou comportamental que esclareça os seus passos. Em alguns livros de “métodos e técnicas de pesquisa” ele poderá aparecer nas últimas linhas de um parágrafo, como uma recomendação quase complementar: como ouvir, como prestar a atenção, como não intervir indevidamente enquanto e entrevistado fala. Mas aquilo sobre o que falo aqui é bem mais do que apenas isto.

A primeira pesquisa é esta: não apenas escutar bem, como uma “técnica”, mas deixar-se ouvir, como uma atitude do diálogo. Não apenas captar com objetividade o que pronuncia um “objeto de pesquisa”, mas estar ao lado de um outro sujeito de vida que me fala enquanto eu silêncio a boca e o coração párea ouvi-lo inteiramente. As suas palavras, os seus silêncios. O diálogo que deveria estar no começo e no final de qualquer interação, está além das metodologias e não cabe em qualquer técnica de trabalho. Estar atento a ouvir o outro, ao-que-me-fala. Despojar-se de todo o conhecimento prévio, de todo o juízo que classifica antecipadamente, e mesmo antes de que aquele-que-me-fala diga a primeira palavra, já atribui a ele um rótulo. E já se predispõe a ouvir não o-que-ele-me-diz, mas o que deve dizer quem é como eu antecipo que ele seja e, portanto, deve dizer o que eu acho que ele fala enquanto me ouço a mim mesmo pensando que o escuto.

Criar o mais difícil: o silêncio. O silêncio é fértil e é através dele que um verdadeiro diálogo é possível, tanto quanto através da palavra. Da palavra que eu digo depois de me abrir a ouvir como se, por um momento, fossem as únicas do

mundo as palavras de-quem-me-fala. Olhar nos olhos do outro, porque há palavras que se dizem com o olhar. E porque ouvir sem ver, é como escutar sem compreender. E eu só escuto intensamente se olho com atenção os gestos do rosto de quem me diz com o corpo o que fala, quando conversa comigo entre as palavras e os silêncios entre elas².

Nenhuma outra pesquisa substitui esta. Principalmente quando se trata de pessoas a quem se dirige um trabalho de *educação popular*. Nenhuma outra investigação vai mais a fundo, embora algumas possam “produzir mais dados” e se abrir a interpretações mais científicas. Nada ocupa o lugar deste primeiro gesto. Quem o aprende de verdade habilita-se a ser um educador. Quem não o aprende, apenas ensina matérias a um outro que, por haver dito sem ser ouvido, ouve sem escutar e escuta sem aprender, pois ao não se sentir plenamente ouvido, ele também não estará igualmente atento à escuta de quem o ensina algo. Todo o aluno que não consegue ou não quer aprender, é um alguém que não conseguiu se fazer escutar. Pois todos nós só aprendemos com o retorno das palavras que dissemos antes, ditas de um outro modo e vindas através do gesto das palavras de uma pessoa que antes nos ouviu.

Ler palavras, ler o mundo

Ora, uma boa maneira de se pensar o lugar da *pesquisa na alfabetização*, ou no processo cultural de letramento, é fazer esta pergunta: *o que se deve aprender quando se está sendo alfabetizado?* Uma primeira resposta poderia ser: *deve-se aprender a ler e a escrever*. Eis uma resposta que diz muita coisa e quase nada. Já nos anos sessenta a UNESCO propunha uma diferença entre uma *alfabetização elementar* e uma *alfabetização funcional*.

A primeira é quando a pessoa apenas reconhece precariamente os signos de uma linguagem escrita; quando ela lê quase sem compreender e escreve como quem repete e, não, como quem reflete sobre o que leu e sobre o que vai escrever. A segunda é quando a pessoa torna-se capaz de identificar símbolos complexos nos signos da leitura, decifra de maneira mais pessoal feixes de palavras, corpus de idéias contidos no que se lê quando se pensa enquanto se lê e quando se interpreta o que se lê e o que se pensa.

2 Em seu estudo sobre os camponeses desalojados pela barragem do rio Açú, no Rio Grande do Norte, Nazira Vargas enchia os trechos de entrevistas de reticências. Quando, ao achar um exagero, eu comentei, ela me disse: “são os silêncios deles”. Eram longo, tristes silêncios entre as palavras e frases. Às vezes, acompanhados de um gesto de dor no rosto, diziam mais do que as palavras. Nazira não sabia o que fazer com eles, já que postos por escrito talvez não dissessem nada. Não queria ir escrevendo: “momento de silêncio”, assim salpicou reticências cheias de sentido.

Um *alfabetizado funcional* é capaz de interpretar de maneira pessoal, como idéias, aquilo que ele lê como palavras e como seqüências de palavras e de frases. Ele é também a pessoa que aprendeu a escrever como quem aprende a saber criar pensamentos próprios e significativos quando reproduz palavras ditas ou por escrito. Alguns educadores hoje em dia têm preferido usar a palavra *letramento* em lugar de *alfabetização*.

Atualmente, os educadores trabalham com um conceito mais abrangente, que alguns designam como alfabetismo, outros como letramento. Esse conceito refere-se não apenas ao saber ler e escrever, mas principalmente ao saber usar a leitura e a escrita. Para passar da condição de analfabeta para a condição de alfabetizada, portanto, a pessoa precisa transformar em alguma medida sua condição, incorporando a linguagem escrita em sua vida³

Mas a própria idéia de *alfabetização funcional* há bastante tempo vem sendo interpretada de duas maneiras diferentes, às vezes divergentes mesmo. Em uma delas a delas a “funcionalidade” da escrita e da leitura é algo utilitariamente funcional. Ela representa a aquisição de novas habilidades no campo do uso erudito e inteligente da linguagem, facultando a quem aprendeu a ler-e-escrever funcionalmente uma melhor adaptação ao seu mundo de cultura estabelecida. Uma integração mais adequada e produtiva do trabalho no mundo dos negócios. Um mundo em que são o trabalho e a capacidade de realiza-lo em algum dos seus planos, em algum de seus níveis, a melhor medida do próprio saber. Não é por acaso que de uma maneira costumeira classificamos os “tipos de trabalho” em “braçal” ou “manual”, ou em trabalho “não-braçal” ou “intelectual. O trabalho não realizado com os braços e as mãos de quem supostamente trabalha sabendo instrumentalmente o que faz, sem saber socialmente em nome do que e porque faz-o-que-faz, no interior de um mundo em que quase todos se esforçam – inclusive através do “estudo”, da “educação” – para não ser como “ele”, o “trabalhador desqualificado”, isto é, sem o saber da instrução qualificadora.

3 Vera Ribeiro, **conceito de alfabetização, parâmetros em ação, educação de jovens e adultos**, MEC, 1999, pgs. 35 e 36, apud Maria Alice de Paula Santos, **a construção da leitura e da escrita na perspectiva do construtivismo interacionista**, documento apresentado em xerox ao 1º Seminário Estadual de Formação de Apoiadores/as Pedagógicos Populares de Alfabetização do MOVA-RS, pg. 7.

Pois bem, ao ser capaz de, funcional e inteligentemente, fazer uma “leitura” da ordem do mundo de sua vida cotidiana através dos novos recursos culturais adquiridos com a sua alfabetização, a pessoa alfabetizada deve ascender na escala de participação na vida social. E deve “conquistar” sexta posição principalmente através de como consegue ascender na escala instrumental do mercado de produção de bens e de serviços, aquele que recruta e altera o teor da qualidade de sua força de trabalho.

Em uma outra interpretação, alfabetizar-se significa algo mais do que uma leitura competente e pessoalmente produtiva dos símbolos e dos significados de textos escritos e dos seus contextos sociais, tendo como efeito direto um ajustamento funcional do sujeito-letrado ao seu mundo da vida cotidiana. Veremos logo adiante que a relação capacitação/formação em cada uma dessas interpretações sofre uma leitura algo diferente.

Tornar-se letrado significa ascender, pouco a pouco, ao domínio pessoal, tanto quanto coletivo, de uma leitura crítica desse mundo de vida do dia-a-dia. Uma leitura crítica da cultura vivida cada vez mais com um sentido de vida e história que as pessoas constroem enquanto se comunicam, bem mais do que como um puro e simples mercado que pretende tudo abarcar e a tudo dar um lugar e um significado. E também o lugar social onde as pessoas se relacionam sem se encontrarem de fato através de uma convivência de comunicações onde o que vale é a pessoa do outro e, não, o seu proveito para mim., e onde valem pelo que aportam de maneira utilitária, e não pelo que são à medida em que, entre outras coisas, aprendem a saber para fazer-se ser.

Sabemos que uma prática de alfabetização associada a uma educação a que nos acostumamos a dar nomes como: *liberadora, libertadora, popular, cidadã*, deve “construir” sujeitos conscientemente desajustados ao mundo de relações sociais utilitárias e instrumentais. Relações características do atual momento de desenvolvimento do capitalismo na sociedade administrada. Um momento em que mesmo quando se abrem espaços às pessoas saídas de um “curso de alfabetização”, o que se pretende na verdade é deixá-las na fila indigente dos exércitos de reserva de um trabalho cada vez mais inexistente e à margem do direito cultural e político de uma verdadeira participação na construção do presente e do futuro de sua vida pessoal e da vida social de seu mundo.

Assim, dentro de um horizonte de idéias que nos são comuns, o alfabetizado pleno é um neoleitor politicamente inconformado. Aprendendo a ler e a interpretar o sentido das palavras escritas, ele reaprende, no mesmo processo pedagógico, a identificar pelas palavras que lê e escreve funcionalmente a ordem social de seu mundo, assim como a reler de maneira crítica e consciente a lógica das desordens políticas e econômicas que fazem o mundo da história de sua vida cotidiana ser o lugar social de sua condição de sujeito até então posto à margem, excluído.

Tornando-se o oposto do *analfabeto político* descrito por Bertold Brecht , o pessoa letrada deverá aprender a subordinar o ajustamento funcional de sua dimensão de produtor de bens no mercado de trabalho, à sua participação pessoalmente crítica e criativa na construção de seu mundo social e da própria história cultural de seu presente.

Ora, na primeira visão, podemos dizer que uma jovem ou adultos foi letrado em um nível elementar quando aprendeu a um nível de capacitação instrumental. Quando ele se tornou capaz de reconhecer símbolos de maneira elementar e decifra-los em uma esfera prática e limitada de ação. Ele foi alfabetizado em um nível funcional quando foi formado como um sujeito-de-leitura. Quando é capaz de associar ao reconhecimento e uso instrumental do ler-e-escrever, uma capacidade de lidar de maneira articulada, pessoal e mesmo interpretativa com os símbolos de comunicação que adquiriu.

Devemos reconhecer que boa parte do que caracteriza o letrado funcional na primeira interpretação, situa-se em uma área de fronteira entre o elementar e o funcional na segunda. A pessoa que sabe reconhecer símbolos de sua cultura letrada e sabe utiliza-los de uma maneira funcional e adequadamente ajustada ao correr de sua vida cotidiana, passa de uma esfera de capacitação no aprendizado do letramento para uma esfera de formação, como um sujeito de fato letrado, quando ela torna-se capaz de dar um sentido dialógico e criticamente participativo ao seu aprendizado. Quando ela passa de ler como quem entende a ler como que interpreta. E de ler como quem interpreta a escrever palavras e a vida como quem se faz ativa e participativamente co-responsável pelo círculo de compreensão de si mesmo, de sua vida e de seu mundo a que ascende.

Aprofundemos um pouco mais estas idéias.

A alfabetização da pessoa reflexiva

Moacir Gadotti sintetiza da seguinte maneira os princípios de um *paradigma de educação popular*: a educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento; a defesa de uma educação para a liberdade, pré-condição da vida democrática; a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge também as estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda); a defesa da educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas; a noção de uma ciência aberta às necessidades populares; um planejamento comunitário e participativo⁴.

⁴ Ver ***O MOVA-SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos na Cidade de São Paulo) – herdeiro da tradição do movimento de educação popular***. Documento em xerox, elaborado para o encontro com educadores do MOVA-RS, em Porto Alegre, em 4 de dezembro de 2000. A transcrição é da página 5.

Embora não esteja enunciada às claras nos pressupostos de Moacir Gadotti, a vocação da *educação popular* como agente do trabalho múltiplo⁵ de criação de pessoas responsáveis por um exercício solidário de crítica social e de transformação de seu próprio mundo, este ponto de vista decorre de todos os outros. E se ele for pensado a partir da alfabetização de jovens e de adultos, poderia ser escrito desta maneira: as causas que respondem pela condição de adulto-analfabeto não estão situadas na vontade pessoal do próprio sujeito, e nem em problemas restritos ao âmbito restrito da educação.

Pensar o analfabetismo com vistas a estabelecer um sentido densamente cultural para a alfabetização, conduz a uma crítica a respeito de tudo aquilo que, de círculo em círculo de relações de poderes, de serviços e de sentidos (aquilo de que em sua estrutura e em sua dinâmica uma sociedade é feita e se transforma) gera e reproduz a formatação e os processos locais e globais de recriação de liminaridades e de exclusões, de que o analfabetismo é apenas uma dimensão e uma evidência.

Assim, educar pessoas dentro de uma visão crítica da educação, tanto quanto da sociedade que a faz ser e reproduzir-se tal como ela é, implica propor um modelo de aprendizagem de *leituras* que procure não deixar “do lado de fora” nenhuma das dimensões de conhecimentos, de valores e de exercícios críticos da inteligência que participem da compreensão plena do que aconteceu e do que continua acontecendo na sociedade, na cultura e história onde quem se educa ao se alfabetizar vive a sua vida.

5 Utilizo com alguma frequência palavras como *múltiplo*” e “*diferenciado*”. Elas não são palavras de efeito. No parágrafo acima, *múltiplo* quer evocar o seguinte ponto de vista: não existiu antes e não deve existir agora um modelo único de *educação popular*. Ela possui um horizonte de idéias bem convergentes. Ela é – como veremos a seguir – uma escolha diante de um par de alternativas opostas. Ela possui uma herança partilhada que tem nas idéias de Paulo Freire um momento de síntese essencial. Ela participa de projetos de transformação social emancipatória. Mas não está sujeita a um sistema único de idéias, a uma proposta de ação política exclusiva, a uma visão única de mundo e de pessoa e a uma única, ou mesmo a um feixe pré-delimitado de tendências pedagógicas. Ela é uma definida vocação aberta da educação, e por isso, sem qualquer adesão limitada ao *multiculturalismo* (que em certos momentos e dimensões pode ser uma de suas inspirações) ela é em si mesma *multicultural*. *Multicultural e pluripedagógica*, ela é também *pluripolítica*, desde os seus princípios emancipatórios. Mas que esta abertura de escolhas não distancie a *educação popular* de um amplo e diferenciado projeto de democracia plenamente participativa e socialista. Cidadania e socialismo são uma convergência de sentido bastante histórico na *educação popular*, do mesmo modo como a *ideologia neo-liberal de mercado* constitui a sua divergência.

Ora, antes mesmo de ser um ato político dirigido a um dever: o de educar-se para tornar-se um cidadão autônomo, crítico, criativo, politicamente participativo e socialmente solidário, a educação-que-alfabetiza corresponde (no sentido, aqui, de “responder com”) a um direito humano fundamental: o direito de toda a pessoa a aprender e a reaprender a saber e a criar o seu próprio saber. A reinventar o que sabe através da aquisição progressiva de processos de conhecimentos dirigidos ao crescimento de sua capacidade de pensar por conta própria a realidade de seu mundo e de sua vida. E aprender a assim proceder de uma maneira cada vez mais completa e irreversível.

Certa vez ouvi esta frase atribuída a Alvin Toffler. Nunca e encontrei em livro algum e também nunca a esqueci. Ela diz isto:

O analfabeto do século XXI não será aquele que não conseguir ler e escrever, mas aquele que não puder aprender, desaprender e, no fim, aprender de novo.

Aprender não significa adquirir e acumular conhecimentos, sobretudo em tempos quando “tudo o que é solidamente conhecido desmancha no ar. Bem ao contrário dos tempos em que se concebia a acumulação de conhecimentos considerados úteis e necessários, como a razão de ser do aprendizado, temos hoje em dia a consciência de que conhecimentos acumuláveis envelhecem muito depressa. Envelhecem depressa e deixam de ser importantes para as experiências e os diálogos da vida cotidiana. Assim, cada vez mais os educadores tendem a defender a idéia de que adquirir conhecimentos, venham eles de onde vierem, só tem valor pedagógico se a pessoa se abre à motivação e à capacidade pessoal de prosseguir continuamente aprendendo. Isto é, seguir aprendendo e desaprendendo, para reaprender o novo necessário .. de novo.

Esta idéia deve valer também para o trabalho de educar realizado através da alfabetização. Pois *desde* a alfabetização e também *a partir* da alfabetização, aprender deverá ser *um ampliar as interações de acesso a e de diálogo com as fontes culturais dos saberes e de partilha de redes e teias de conhecimentos*⁶.

6 Devo a Moacir Gadotti a lembrança desta idéia fértil, durante um dia de diálogos de memória sobre a alfabetização e a experiência do MOVA-São Paulo, em 4 de dezembro de 2000, em Porto Alegre.

Aprender a saber através da alfabetização envolve o tornar-se cada vez mais uma pessoa de *vocação conectiva*. Cada vez mais uma pessoa que se abre a conviver com outros em nome do valor da própria partilha solidária dos momentos da vida. Em nome, também, do reconhecimento – e este reconhecimento é aprendível na escola - de que relações de reciprocidade amorosa criam algo mais do que boas intercomunicações produtivas, como nos movimentos populares. Elas aos poucos geram a consciência mais essencial da construção de um mundo humano. A de que eu dependo inteiramente de outros para realizar o sentido de vida que aspiro para mim. A de que outros dependem de mim na mesma medida. A de que vivemos entretidos em redes de interdependências, e que o sentido da própria vida de todos e de cada um depende do valor dado a esta própria interdependência.

O bem de uma totalidade de pessoas que trabalham juntas será tanto maior quanto menos cada indivíduo requisitar o produto de suas realizações para si, isto é, quanto mais entregar destas realizações a seus colaboradores e quanto mais suas próprias necessidades forem satisfeitas não por suas próprias realizações, mas pelas realizações dos outros⁷.

Capacitar-se ou *ser instruído* através da partilha de um programa de aprendizado do reconhecimento e do uso inteligente dos símbolos de uma cultura letrada, significa adquirir conhecimentos e habilidades de interação significativa com os símbolos escritos de uma das linguagens desta cultura. *Formar-se* ou *educar-se* através da participação em tal programa, significa adquirir uma qualidade não-instrumental de conhecimentos e de valores, que se realizam como um aprender a sair de si-mesmo e abrir-se ao outro, a outros, para construir com eles e através deles o seu próprio destino, o de cada outro e o de todos. Todo o aprendizado instrumental que aprisiona em mim o sentido do uso do conhecimento adquirido, é também uma contra-aprendizagem do verdadeiro valor do próprio aprender através de uma experiência de educação de vocação emancipatória.

⁷ Esta passagem é de Rudol Steiner. Foi originalmente escrita em ***ciência espiritual e questão social***. Eu a encontrei como epígrafe da página 9, no prefácio de ***Desafios para uma pedagogia social***, de Alexandre Bos. O livro foi publicado pela Editora Antroposófica, de São Paulo, em 1986.

Assim sendo, haver sido educado, ou estar sendo educado para ser não somente uma pessoa-letrada, mas, também, um alguém que se abre mais à partilha e à participação porque aprendeu a ser mais co-responsável por haver aprendido a ler-se melhor a si-mesmo e ler de maneira mais crítica e construtiva o seu mundo de vida cotidiana, requalifica em quem aprende o desejo de estar participando de círculos interativos do compartilhar com outras pessoas, os seus saberes sobre as coisas, os seus sentidos de vida, os seus sentimentos e as suas sociabilidades. E, então, esta última palavra pode ganhar dois sentidos convergentes. Primeiro: viver com os seus outros o direito humano a interações dialógicas do prazer da partilha em um mundo comum de vida do dia-a-dia. Segundo: viver entre os seus outros o dever de criar com eles os termos da vida de seu mundo social.

alfabetização popular: educação para a escolha

Em um pequeno e muito oportuno documento apresentado no 2º. *Seminário de Avaliação do MOVA-RS*, Alfredo Guizzo sugere uma alfabetização com três características. Ela deve ser *multidimensional, multireferencial e integral*⁸.

Multidimensional: ela deve fazer interagirem níveis e planos diversos da vida social; deve ir da dimensão mais local à mais planetária (pois existe uma militância universal em favor da alfabetização); ela deve não depender exclusivamente do poder público, mas representar uma ponte de comunicação proveitosa entre ele e a sociedade civil, entre as estruturas oficiais de um poder democrático e a presença cidadã dos movimentos sociais e, de maneira especial, dos movimentos populares.

Multireferencial: ao não ser uma tarefa de *instrução instrumental*, mas de *formação integral* através do aprendizado do ler-e-escrever, todos os campos do saber e da comunicação devem compor os temas de diálogos da alfabetização: gênero, direitos humanos, questão ambiental, projetos políticos, relações entre gerações, redes de solidariedade, a arte, a filosofia e todos os campos do pensamento e da criação humana, e não apenas os das ciências de plantão na escola, a democracia e a paz.

Integral: como um lugar social de convergência de processos administrativos, curriculares, pedagógicos, relacionais, e outros, a alfabetização deve ser vivida de uma tal maneira que qualquer contexto onde ela seja praticada venha a ser um campo de fecundo enlace entre diversas alternativas de aprendizados e de comunicações.

⁸ As idéias destacadas aqui estão na página 3 do documento: ***pistas para leer las prácticas de alfabetización popular***. xerox.

Uma alfabetização com estas características deverá conduzir os seus alunos a um conjunto de aprendizagens indispensáveis. Em conjunto, elas deveriam orientar-se para o seguinte: a reconstrução de sujeitos sociais, a promoção de cidadãos, o resgate de potencialidades e possibilidades políticas e econômicas dos povos em um mundo globalizado, a reconstrução de solidariedades, estabelecendo vínculos, tecendo redes como formas novas de sociopraxis. Para tanto Alfredo Guizzo lembra isto: *nos processos alfabetizadores haverá que se aprender a ler criticamente os contextos e os textos que geram o modelo neoliberal*⁹.

Façamos agora a nossa própria síntese.

Alfabetizar é criar as condições de um aprendizado que eleve o educando a um círculo mais amplo de comunicações. Alfabetizar não é ensinar a ler-e-escrever. Alfabetizar é permitir que pessoas alarguem os seus campos de diálogos com os seus outros através, também, de aprender a ler-e-escrever. A aquisição qualificada de habilidades funcionais de acesso e uso da palavra escrita é essencial neste processo de descobertas, mas não é a única aprendizagem essencial na alfabetização.

E não é, porque o ingresso de uma mulher ou de um homem no conhecimento de algumas técnicas da decifração dos códigos da palavra escrita, característica (até aqui) de culturas letradas na sociedade desigual, deve ser acompanhado de um contínuo e crescente aprendizado da leitura crítica de contextos sociais produtores dos textos culturalmente ofertados para serem lidos.

Assim, aprender a saber ler-e-escrever palavras e ascender a círculos e redes ampliadas de comunicação deve ser acompanhado, a cada passo, do aprender a ler-e-escrever de maneira crítica e autônoma, as múltiplas tramas, teias e redes de idéias e de imaginários que traduzem – ou distorcem ou ocultam – a lógica da ordem estabelecida no contexto social das histórias de vida e da vida cotidiana.

O diálogo na *alfabetização popular* está em todo o processo do trabalho pedagógico. Está no amplo cenário das interações a serem criadas e ampliadas durante todo um curso. Está no eixo articulador de todas as outras características de um alfabetizado-cidadão e, portanto, deve estar em dos resultados mais esperados de um programa de alfabetização.

⁹ Alfredo Guizzo, op. cit. pgs. 2 e 3, a citação em itálico está na página 3

O letramento deve ter por objetivo o resgate de um direito humano à participação ampliada de seus sujeitos em e entre redes com processos e conteúdos de intercomunicação mais e mais significativos, no correr da vida. Assim sendo, ele deve ter como seu equivalente ético e também político o ser uma correspondente possibilidade sempre ampliável de escolhas pessoais de identidades. Uma educação realizada por meio de situações didáticas que sonham tender a serem: dialógicas, críticas, autônomas, criativamente indeterminadas, crescentemente participativas e responsáveis, deve assumir-se também um aprendizado do direito de valor pessoal e do dever cidadão da escolha. Este é o sentido em que a *educação popular*, ao ser um aprendizado do saber dar um sentido político à vida cotidiana, caminha por uma trilha diversa da formação político-partidária, muito embora do caminho de uma se possa entrever o horizonte da outra. Algumas vezes, ao pretendermos livrar a *educação popular* de render-se à utilidade instrumental subordinada à lógica utilitária do mercado, corremos o risco de atrelá-la a uma outra utilidade sugerida ou mesmo imposta à pessoa que aprende. Corremos o risco de relativizar ou banalizar a vocação polissêmica de uma educação dedicada ao aprendizado crítico da escolha pessoal responsável.

Fazemos isto quando estamos educando pessoas para serem dirigidas a uma participação política que, ao reduzir-se ao sentido partidário que damos a ela e à sua militância, corrói boa parte de um sentido de valor mais pleno e mais generosamente humano atribuído como o direito a uma participação pessoal solidária nas responsabilidades cidadãs, através de uma escolha livre da pessoa que se educa.

Ser consciente e ser crítico não significa aderir ao que aos olhos de outros parece ser o mais avançado de um ponto de vista de pertencimento e de participação nos destinos da *polis*. Significa haver aprendido por conta própria a realizar escolhas autônomas e, igualmente, responsáveis.

Assim, a pessoa que ao estar aprendendo através de diálogos de sentimentos e de idéias a pensar por os seus pensamentos, deve abrir-se cada vez mais ao direito de suas escolhas e à responsabilidade pelas suas opções. Claro está que boa parte das escolhas múltiplas abertas a mulheres e homens participantes de um projeto de *educação popular*, na verdade é realizado dentro e depois de uma escolha feita pela própria *educação popular*. Pois ela é uma opção de sentido de vida, de história, de ética relacional e de trabalho político através da atividade pedagógica. Ela existe e faz sentido porque de maneira declarada coloca-se em oposição às escolhas dos projetos das alternativas de educação subordinadas ao modelo neoliberal. Ela existe dentro de um campo de enfrentamentos ideológicos, políticos e educacionais que não são criação sua, mas cuja realidade perversa torna inevitável a existência de algo como a sua proposta.

Em algum outro momento da história humana, outro poderá ser o modelo de poder, de economia e de sociedade a que uma *educação popular* irá se opor, na mesma linha de frente de defesa da plenitude do humano e das relações livres e devotadas à partilha democrática da felicidade. Felicidade de todos entre todos, a sua primeira palavra, e a última¹⁰.

a pesquisa na alfabetização: um primeiro olhar

Ora, aqui nos aproximamos da questão da pesquisa na alfabetização. Vejamos como. Em um projeto de *educação funcional* dirigida à mera aquisição de habilidades de maneira utilitária e competitiva subordinadas a uma sociedade cujo lugar central de referência é o mercado do mundo dos negócios, praticamente tudo o que há para se aprender a saber já está pronto. Já está pronto ou surge como uma novidade pronta a ser assimilada como um saber técnico, sem esforços de reflexão. Aprende-se quando se instrui. E se instrui quando se sabe reproduzir de maneira eficaz aquilo que funciona.

Pois o objetivo do ensino é transferir a quem não os conhece ainda, os códigos de uma determinada habilidade prática. E entre elas estão as da leitura e da escrita. Códigos de sinalização de desempenhos, acompanhados de conhecimentos advindos da tradição erudita das ciências ocidentais e de suas tecnologias.

Quando nos envolvemos com uma educação onde o que importa é o todo de cada pessoa e a qualidade dos relacionamentos que ela aprende, passo-a-passo, a estabelecer com ela mesma (isto a que às vezes se dá o nome de “autoconsciência”), com os outros (os seus-outros e os “outros” para além deles) e com o seu mundo de vida cotidiana e a sua história, a questão do educar como um *partilhar a construção de aprendizados* de sentidos e de significados passa a ser importante. Passa a ser mesmo essencial.

10 Uma diferença divulgada por Jurgen Habermas nos ajudaria a compreender o sentido desta oposição que funda a razão de ser da *educação popular*. Em alguns escritos ele lembra a polaridade entre as intenções e as ações humanas dirigidas a um destino prático, instrumental e subordinadas a uma lógica utilitária da ação dirigida a fins de posse e poder *versus* ações humanas e intenções de relacionamentos dirigidas propriamente à comunicação, ao encontro entre seres humanos naquilo que realiza a sua própria existência: ser, comunicar-se, conviver.

Este é o momento em que o *processo cultural* presente nas etapas do trabalho de aprender-ensinar-aprender, torna-se tão relevante quanto, ou mesmo mais importante do que os *produtos de cultura* realizados na pessoa de cada educando, ou mesmo em toda uma turma de alunas e alunos. Dito de outra maneira, este é o momento em que o como se vive a experiência de criar o saber através de participar de uma situação de ensino-aprendizagem, torna-se mais essencial do que a medida daquilo que cada um, individualmente, acabou aprendendo ao longo de um curso de alfabetização.

Em um Artigo, Vera Barreto lista algumas “marcas” próprias à concepção mais aceita da *educação popular*¹¹. Quero lembra-las aqui, pois elas já nos deixam na fronteira das perguntas sobre o lugar da pesquisa no trabalho de alfabetização. Transcrevo-as de tal maneira que nos trechos completos estão em itálico as palavras de Vera Barreto, em letra normal as minhas observações. Mas nelas há palavras e pequenas expressões também em itálico.

Alfabetizando e alfabetizadores são sujeitos do ato de aprender a ler e a escrever. Contrariamente ao que se acreditou por muito tempo, é a ação do alfabetizando sobre a língua escrita aquilo que o alfabetiza (que alfabetiza o educando).

Esta aprendizagem somente é possível quando o alfabetizando tenta explicar para si mesmo de que modo se organiza a escrita.

Podemos pensar também no plural estes princípios pedagógicos, para que adiante eles sirvam de chão a refletirmos sobre a pesquisa na alfabetização. Uma turma de mulheres e de homens reunidos ao redor da tarefa individual e coletiva de aprender-a-ler-e-escrever, constitui-se como uma equipe de ensinosa-aprendizagens mútuos, através de cujas interações cada pessoa ativamente produz o seu próprio aprendizado.

O educador-alfabetizador é um agente de facilitação e de informação de um processo que acontece e vai acontecendo na medida em que todos se envolvem com o construir um contexto interativo e dialógico de criação de um saber cultural vivenciado enquanto momentos de cultura do grupo de alfabetizando.

10. O documento é: ***a construção da leitura e da escrita desde uma perspectiva de educação popular***. Foi editado em cópias xerox pelo MOVA-RS e as transcrições a seguir estão nas páginas 3 a 5. O documento foi distribuído aos participantes em uma versão em Português e outra em Espanhol. Traduzo aqui da versão em Espanhol, por ser a que tenho em mãos.

É isto o que faz a diferença entre uma comunidade de aprendizagem interativa em uma “turma de MOVA” e uma coleção de pessoas reunidas em um mesmo lugar, mas sem de maneira alguma constituírem uma “turma” e, menos ainda, uma “equipe”, quando cada qual está silenciosa e taciturnamente diante do seu computador, aprendendo com ele e com breves informações técnicas de um instrutor, algo sobre “informática”.

O ponto de partida do processo de alfabetização é a realidade vivida por quem aprende.

...

O reconhecimento do alfabetizando como um produtor de conhecimento, um criador de cultura, atribui-lhe uma dignidade capaz de romper com a baixa estima que a condição de analfabeto lhe confere. A confiança em suas próprias possibilidades de aprender é um elemento indispensável que contribui para o próprio processo de alfabetização.

Um pequeno “desvio de leitura” no texto de Vera acrescenta um dado nem sempre visível, mas muito importante. Em geral pensamos uma “realidade” de vida social a ser trazida para a sala de aulas, como algo de um permanente “coletivo”. É uma realidade objetiva na vida cotidiana, a ser igualmente objetivada como um conhecimento inicial e a vir a ser desenvolvido, aprofundado. É uma realidade coletivizada, não raro de uma maneira mecânica e sobre a qual depressa são colocados conceitos e fórmulas de significação. Um problema da vida é proposto e logo nos o preenchemos com as categorias através das quais ele pode ser decifrado e compreendido.

Em um primeiro fecundo momento, toda a *realidade* é a *experiência pessoal do real* e é a *representação pessoal de minha experiência do real cotidiano*. Quando Vera Barreto fala em *realidade vivida* como um “ponto de partida do processo de alfabetização”, penso que é deste momento inaugural, vivencialmente individualizado como o-que-eu-vivo-e-penso-como-a-vida, que ela e nós estamos falando.

Uma construção objetiva e coletiva da realidade social, a partir de uma convergência de vivências e de representações inter-trocadas de/entre suas vivência, entre os participantes de uma equipe de criadores de saberes da aprendizagem da alfabetização, é aquilo que transforma, de dentro para fora e do vivido-por-mim para o pensado-por-nós, uma *visão da vida e do mundo* em uma *progressiva compreensão crítica das condições sociais de reprodução da vida em um modelo social de mundo*.

E é este permanente trânsito de uma “situação” à outra, aquilo que realiza um aprendizado da *leitura crítica do mundo*, ao mesmo tempo em que se aprende *uma leitura criativa de palavras*.

O diálogo é o processo por meio do qual se constrói conhecimento.

O grupo de alfabetização é um espaço privilegiado de diálogo e, portanto, de produção de conhecimentos. Educadores, alfabetizandos e língua escrita (objeto do conhecimento) estabelecem entre eles um diálogo em busca da alfabetização, objetivo de todos.

Mas onde o diálogo que se vive como experiência da aprendizagem não é um método didático, mas a própria razão de ser da aprendizagem. Aprende-se através de diálogos para se ampliar desejos, conhecimentos e habilidades pessoais e interativas vocacionadas ao diálogo. Alfabetizar não instrumentaliza experiências de diálogos entre pessoas alfabetizandas para os instruir tecnicamente na aquisição de um instrumento a mais de comunicação. Alfabetizar é ampliar, através de diálogos conectivos (os que unem pessoas através de temas) as alternativas de comunicação de pessoas e de grupos de pessoas. A aquisição do domínio da leitura e da escrita não é o fim, é o meio. O fim é estender e densificar a capacidade de comunicar comigo mesmo, como meus outros, com a vida e com o mundo, através de saber, agora, ler-e-escrever.

A alfabetização contribui para a consciência crítica de quem se alfabetiza.

O processo de alfabetização que estimula quem aprende a refletir, a estabelecer relações entre o já conhecido e o novo, para obter conclusões que permite compreender a escrita, favorece o desenvolvimento da consciência crítica de quem aprende.

Ora muito bem, esta idéia pode ser pensada em dois planos.

O primeiro: o simples ingressar no círculo do conhecimento posto por escrito, amplia muito as condições pessoais de acesso a fontes de saber e de diálogo entre pessoas e entre pessoas e redes de comunicação de significados. O segundo: temos visto até aqui que as experiências de alfabetização no marco da *educação popular* subordinam a aprendizagem instrumental do acesso à palavra escrita a um aprendizado comunicativo da leitura crítica de textos e de contexto, através da prática do diálogo entre todos, como meio de aprendizagem da própria alfabetização.

O diálogo é o processo por meio do qual se constrói e conhecimento.

Não é o que cada alfabetizando adquire individualmente como uma habilidade técnica de reconhecimento de palavras o que qualifica o seu aprendizado pessoal. Não é o somatório do rendimento técnico em termos de aprendizado instrumental de uma turma de educandos, o que qualifica um movimento de alfabetização. É bem algo mais.

Em toda a experiência interativa e relacionalmente pedagógica, vivida como uma modalidade da educação chamada "alfabetização", a qualidade da melhora dos relacionamentos entre pessoas, e entre pessoas alfabetizadas e símbolos de sua cultura escrita, é o indicador da efetividade do andamento de uma experiência de educação através do letramento. Assim sendo, nunca é demais insistir em que o diálogo não deve ser pensado como um meio de mensagens, ou como uma alternativa de metodologia pedagógica. Ao contrário, toda uma boa pedagogia crítica dirige-se ao aprendizado solidário do diálogo.

Aprender qualquer coisa é aprender a relacionar-se melhor, com maior eficácia e com um mais pleno sentido de reciprocidade, como outras pessoas. E esta melhora da capacidade de interagir, de fazer conectivo tem uma dimensão pessoal, através do aprimoramento do saber-se ouvir a si mesmo; tem uma dimensão interativa, no adensamento do desejo e do despojamento no ouvir o outro e falar a ele através do diálogo fraterno; e tem uma dimensão propriamente política, na densidade da presença social da pessoa educanda em seu mundo.

Quando se fala em uma disposição individual e partilhada para a participação responsável na vida social, isto nada tem a ver com algo abstrato ou romanticamente idealizado. O princípio deste valor humano está a descoberta de si mesmo através do outro. É um aprender - na escola inclusive - a tornar-se pessoa, como um sujeito senhor de direitos porque se aprendeu a ser, antes, um ator de deveres. De deveres de cidadania, na mesma medida em que eles não correspondem mecanicamente a uma observância interessada e disciplinada a normas estabelecidas.

Quando eles passam a ser, pouco a pouco, os gestos de quem se sente responsável pela sua parte na partilha das práticas políticas de criação e de gestão das normas da vida e do mundo de relações e de saberes entre pessoas e grupos de pessoas através de normas, de preceitos de gramáticas sociais e de políticas públicas que nós observamos como um dever recíproco e social, porque foram antes algo pensado e vivido como um direito humano de criação dos símbolos, significados e princípios de legitimação da vida cotidiana. Aprender a ser cidadão é aprender a participar de maneira responsável, em sua medida, da construção cotidiana dos espaços-tempos de vida em que a cidadania, ao ser construída por todos, faz sentido para todos.

Vivemos agora em um mundo onde os modelos de educação oferecidos a pessoas das camadas populares ganham, mais do que nunca, diferenças que não são apenas de alternativas pedagógicas e políticas. As perguntas ditas às claras ou escondidas em cada tipo de projeto de letramento. São: como queremos que leia quem aprende a ler? O que desejamos que ele saiba fazer com o aprender a ler? Que tipo de pessoa ele dever ser? A quem, a ele próprio ou a nós cabe a escolha das respostas?

Se assim é, devemos dizer também a que e a quem não deve ser destinado um projeto de letramento emancipatório. Ele é bem o oposto da capacitação instrumental do indivíduo competitivo. Do educando treinado segundo padrões e motivos de busca do sucesso através do exercício da concorrência, da aplicação dos princípios do tipo: “todos contra todos” e da imagem da pessoal educada como aquela que, ao se superar a si mesma (a imagem perversa do “self made man”) supera pelo seu caminho todos os outros, os seus comparsas ou seus concorrentes em mesma busca utilitária da “qualidade total”.

Ora, se nos projetos hegemônicos de educação para o mundo do mercado, o trabalho de ensinar a ler-e-escrever tem sido concebido e posto em prática como uma atividade didática onde, de uma maneira ou de outra, os espaços-tempos da educação acabam sendo invadidos pela imagem da ordem, da lógica e do imaginário da fábrica ou do quartel, porque não o deslocar para a imagem e a prática de outras dimensões da vida social? Para, por exemplo, a da pequena comunidade entre iguais através de suas diferenças, onde com um mínimo de hierarquia imposta e com um máximo de consenso construído, se procurar criar e fazer solidariamente o que deve ser feito e criado, inclusive como atividade escolar?

Ao transitarmos da idéia do saber como um *bem de posse e de poder* para a idéia do saber como um *dom de construção recíproca de interações entre pessoas através do saber*, a primeira pergunta ousada poderia ser esta: porque não partir de um trabalho onde uma turma dividida entre um-professor-e-os-seus-alunos transforma-se em uma equipe-de-criação-do-seu-saber ao partilhar, ela própria, do trabalho cultural dos termos e dos instrumentos de sua própria atividade de aprendizado?

E uma outra pergunta vem em seguida: se uma turma de alfabetizando vai aprender a ler-e-escrever, aprendendo também, passo a passo, a compreender de maneira mais motivada e mais crítica o seu mundo de vida cotidiana, porque não começar o trabalho da fazer-se alfabetizar por uma pesquisa dos termos mais simples e visíveis deste mundo de experiência do dia-a-dia? Paulo Freire pensou esta idéia há mais ou menos quarenta anos.

Sabemos que propostas de um novo vínculo entre a pesquisa local e a docência na escola foram sendo levadas a experiências de alfabetização e de outras esferas da educação popular, ao mesmo tempo em que, em outros campos de práticas sociais de vocação popular, outras pessoas questionavam a maneira como as investigações sociais centradas nos inventários de qualidade de vida e de condições socioeconômicas estavam sendo tradicionalmente praticadas.

A partir do momento em que um novo relacionamento ia sendo descoberto, e também a partir de quando ia sendo melhor compreendido que aqueles atores culturais a quem se dirigia um trabalho pedagógico, não deviam ser conduzidos por ele da mesma maneira como eram usualmente classificados, dirigidos e “educados”, a própria construção social de conhecimentos em situações de *educação popular* começou a ser pensada em outros termos.

Assim, desde uma “vertente pedagógica” e também desde uma múltipla “vertente sociológica”, surgiram entre nós experiências a que fomos dando nomes como: *levantamento do universo vocabular (ou temático)*, *auto-dianóstico*, *pesquisa participante*, *pesquisa-ação*, *pesquisa-ação-participante*.

a pesquisa da realidade social na alfabetização popular

Nesse sentido, o nosso ponto de partida é a realidade imediata do educando, representada pelas comunidades onde ele vive o seu universo de trabalho, que são as principais e mais importantes fontes de referência para o seu pensamento e para a sua ação.

Este estudo da realidade não pode e não deve reduzir a realidade a um mero material didático, como tem sido comum em práticas escolares. A realidade deve ser estudada com o intuito de ser compreendida e modificada, a partir de uma prática conseqüente

Esta realidade imediata deve estar relacionada a outras realidades que a envolvem e possibilitam explicar a sua existência. Ela reflete outras realidades mais amplas, como a nacional e a internacional.

Um outro aspecto que convém salientar é que estas realidades serão estudadas de forma interdisciplinar, pois o objetivo é entendê-las nas suas totalidades, tais como realmente são, e não de forma fragmentada. A realidade é interdisciplinar em si mesma

É com estas palavras que na página 5 de um documento chamado *construindo o ciclo de ensino fundamental*, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo define os princípios da *pesquisa* ou do *estudo da realidade*¹². Trago aqui uma proposta. Vamos tomar os passos deste modelo bastante bem elaborado de uma alternativa de *pesquisa participante* na alfabetização. Reescrevo então alguns passos e passagens, e faço comentários sugerindo algumas idéias que imagino que porventura atualizar a proposta.

princípios do estudo da realidade social

O estudo da realidade tem um papel essencial em uma educação transformadora.

Ele está relacionado a um trabalho pedagógico que visa facultar ao educando o conhecimento da realidade e o auto-reconhecimento. Visa ainda estabelecer e ampliar uma inter-relação crescente com a comunidade, tendo no horizonte a transformação da escola em “um centro de produção, recriação e irradiação de cultura”.

O estudo da realidade da comunidade representa uma integração entre: a experiência cotidiana vivida e refletida de todos os participantes da atividade didática programada; os dados, informações e descobertas da pesquisa coletiva entre alunos e professores; o saber acumulado pelas ciências¹³.

Ele não deve resumir-se a ser uma constatação superficial do “já conhecido”; ao contrário, deve partir em busca do novo, do não conhecido, do “naturalizado” (“as coisas assim são assim porque sempre foram deste jeito”, “isso aqui é assim mesmo, não mudou antes e não vai mudar nunca”), do aceito sem questionamentos.

Não é de uma realidade mecânica, um “levantamento de dados” que se acumulam estatisticamente e que retratam aspectos parciais e nunca a integridade da vida e das interconectadas condições sociais da vida cotidiana.

¹² O documento foi publicado pela Secretaria Municipal de Educação, através do MOVA-SP, em 1992.

É esta vida vivida todos os dias, tal como ela é vivida-e-pensada pelas diferentes categorias de “pessoas do lugar”, mas principalmente pelos e através dos estudantes, o que importa como um ponto de partida. A vida cotidiana e os seus fios e feixes abertos a uma *história social local*. Uma história de estórias, vivida e pensada em todos os planos experimentados e imaginados de relacionamentos realizados entre as pessoas: desde os círculos da família até os limites relacionais situados mesmo fora da comunidade local, entre pessoas e grupos sociais. Uma realidade local situada *em, dentro de e através* das unidades de vida comunitária, como uma família, uma “turma de meninos”, um time de futebol, uma associação de moradores, uma companhia de Folia de Santos Reis, uma pequena igreja evangélica. Ela envolve também as pessoas e os grupos humanos das instituições sociais, públicas ou não, trazidas para a comunidade, como o posto de saúde, a escola municipal, ou o posto policial.

A pesquisa envolve em todos os seus momentos uma objetiva subjetividade. Ela parte do que os educandos conhecem e dizem a respeito de suas vidas, em seus círculos de relações *na* comunidade, *desde a* comunidade ou *para fora* da comunidade. O que lhes interessa, o que motiva as suas vidas e o como eles a pensam e imaginam através de visões pessoais/culturais de mundo, de representações ideológicas, de concepções de valores, de significações da vida, (de orientações religiosas ou de outros sistemas de sentido), de significações, também, do destino, dos devaneios e dos sonhos.

A partir de um cotidiano vivido e representado, deve haver uma preocupação em inter-relacionar dimensões, tal como elas existem, intercomunicadas e interdependentes, na própria vida social. Dimensões setoriais: planos e eixos de relações que vão do absoluto-local (minha comunidade) ao local-ampliado (o bairro onde ela está), do local-ampliado às várias relações do “regional” (a região na cidade, e contextos mais e menos amplos, mais e menos significativos), do regional ao campo da cidade (“a minha cidade”), daí ao estado, à região (o “Sul do Brasil”) ao próprio Brasil, ao Continente Latino-americano, às Américas, ao Mundo inteiro, nos diferentes planos e sentidos do universal. Ou seja, da “glabalização” neoliberal, à “planetarização” de Leonardo Boff, ou à querida “Casa Gaia” dos ambientalistas profundos.

Dimensões sociais: o econômico, o político em suas diferentes esferas e eixos do poder, o das diversas culturas de uma sociedade¹³.

13 Diz o documento do MOVA-SP: *a realidade nacional compreende um conjunto de situações que compõem a conjuntura do País. Depende diretamente das realidades existentes em seu território, como também das influências internacionais. Em relação ao plano nacional, podemos citar, a título de exemplo, algumas situações que interagem entre si e com as realidades imediatas: política econômica, nacional, modelo de desenvolvimento nacional, leis trabalhistas, Constituição Federal, situações de crises ou instabilidades políticas, tensões internas, campanhas de propaganda, greves,*

Uma *pesquisa da realidade* na verdade coloca no plural a palavra: são *realidades*. São relações entre dimensões “reais”, vivenciadas, conhecidas pela experiência, pesquisadas, reconhecidas, de uma mesma realidade social que importa relacionar como um conhecimento crítico. Durante algum tempo as *análises de conjuntura* realizadas entre educadores ficavam em planos sempre muito amplos, em dimensões “macro” do panorama social. Elas eram uma análise da “realidade brasileira”, e oscilavam entre a dimensão do País, a da América Latina ou mesmo de todo a “realidade mundial” e, no limite, chegavam até “o nosso Estado”. Em uma outra direção, muitas *pesquisas participantes na/da comunidade* ficavam restritas a um aspecto único de uma comunidade, deixando de lado as inter-comunicações entre ela e dimensões maiores da vida social e, nela, das esferas locais e regionais de poder sobre a própria comunidade.

O que está proposto no documento do MOVA/SP é uma pesquisa centrada bem mais sobre *os eixos significativos de relações* entre círculos e circuitos sociais inter-conectados, do que sobre dimensões de círculos superpostos. E esta é uma diferença importante! O fio condutor sai da experiência vivida e refletida das pessoas e volta sempre a ela. Assim, não há um “lugar social”, não há uma dimensão sócio-político-econômica única cujo espaço geográfico deva ser tomado como determinante de todas as outras. De igual maneira, não existe um campo qualificador de relações sociais – o político ou o econômico, por exemplo – que devam se considerados como prioritários na compreensão crítica da realidade estudada, com vistas a uma educação com perspectiva transformadora, emancipatória. Se existe algo de “determinante”, ele está situado em nenhum lugar a não ser o da des-centrada dinâmica dos eixos e feixes de relações entre todas as dimensões.

Na sua realização na prática, o *estudo da comunidade* centrado sobre dados locais, fatos conectivos e percepções vivenciadas, deve enfatizar dois aspectos:

- 1º. a participação integrada de professores e alunos de uma escola ou de um curso de alfabetização;
- 2º. a interação da equipe de pesquisa com a comunidade.

ocupações de terras, mobilizações populares, atos de solidariedade, processos de divisão ou unificação de movimentos sociais etc.

A realidade internacional compreende inter-relações entre as nações. A título de exemplo, podemos citar a dívida externa, os intercâmbios econômicos, culturais, religiosos, a ECO-92, o neoliberalismo internacional etc. Pg. 10.

Existe assim uma dupla dimensão na idéia de *participação*. Ela não é uma pesquisa elaborada, realizada “no campo”, processada e transformada em um texto (um relatório ou outro modelo) por uma equipe competente de educadores, para ser depois utilizada *com* ou *entre* os alunos. Ela é uma experiência participativa de busca e construção de conhecimentos em que alunos-e-professores se envolvem, cada um “na sua”, de maneira tão ativa e diferenciada quanto possível. Pois nela nem todos fazem as mesmas coisas, mas o que se faz é a integração da diferença da participação de todos e cada um, em cada uma e em todas as etapas.

Ela não é uma pesquisa *sobre a* ou *na* comunidade. É uma pesquisa *da* e pretender ser, também, uma pesquisa *com a* comunidade. Novo e difícil, mas possível. O que se pretende é que aquelas pessoas e aquelas unidades sociais (uma família, uma associação de moradores, uma comunidade eclesial de base) que, em algum momento, seriam abordados para serem “investigadas” por alguém, devem saber, antes, o que é o *estudo de comunidade*, a quem ele se dirige e quais são os seus objetivos.

Na medida do possível elas devem também participar das diferentes etapas do trabalho da pesquisa. Finalmente, devem ser destinatários primeiros e preferenciais dos resultados da investigação na comunidade. Dos seus produtos intermediários, como: textos, material de uma exposição sobre a comunidade etc. E dos benefícios propostos e melhor compreendidos através do conhecimento da realidade obtido ou aprofundado com pesquisa.

os passos da pesquisa

1º. *Reconhecimento do espaço a ser estudado: momento da coleta de impressões gerais, utilizando-se basicamente da observação e de diálogos..*

Este é o momento prévio de identificação de espaços sócioambientais a serem trabalhados nas etapas seguintes. Pessoas já conhecidas (velhos moradores, dirigentes de associações, pessoas de destaque cultural) ou “descobertas” no próprio andamento dos trabalhos podem ser os primeiros entrevistados. Com elas começa um trabalho de diálogo entre pessoas através de uma pequena experiência de pesquisa local. Principalmente quando existe uma previsão de um trabalho continuado de educação na comunidade, por um longo tempo – o que é sempre muito desejável – um levantamento prévio pode envolver uma *investigação documental e censitária*. Dados anteriores e atuais, fruto de censos do IBGE e de outras instituições podem ser obtidos; podem ser organizados de maneira adequada e arquivados para diferentes usos sucessivos. Mesmo como um instrumento complementar de uma pesquisa onde o mais importante é o pensado-e-o-vivido pelas pessoas da comunidade, o “material dos censos” serve, por exemplo, para estudos de mudanças sociais mensuráveis. Exemplo: mudanças ocorridas no campo da educação entre 1960, 70, 90 e 2000.

Da mesma maneira, dados e informações obtidas junto a *fontes primárias* pode ser muito útil. Atas de fundação desta ou daquela instituição; documentos de registros antigos ou mais atuais da “história do lugar”, pois todo o “lugar” tem a sua história e toda dimensão de história tem o seu valor próprio; pequenos boletins e jornais de instituições locais, fotografias, cartazes e assim por diante. Tal como o material dos dados estatísticos, esses múltiplos documentos da “história e da vida cotidiana” da comunidade podem ser copiados; podem ser ordenados de acordo com alguma classificação simples; podem ser utilizados sucessivamente em aulas e em outros momentos e, finalmente, podem ser proveitosamente arquivados.

De preferência arquivados em espaços escolares sempre abertos a seus professores e estudantes, assim como a outras pessoas da comunidade. Ao invés de um puro e simples acúmulo progressivo de documentos *da* e *sobre* a comunidade, guardados dentro de gavetas ou em pastas de um arquivo de difícil acesso, uma idéia boa seria a criação de pequenos núcleos participativos de registro. Um “Centro da Memória da Restinga” é um bom exemplo.

Uma escola ou uma turma de alfabetização começam a ser uma pequena e viva unidade de *cultura aberta* na comunidade, quando *inauguram* as suas bibliotecas, por menores que sejam, os seus laboratórios e museus de história e memória, as suas unidades simples e francamente abertas ao intercâmbio de idéias e de imagens. E, a um certo momento, estes “arquivos de dados, de idéias e de imagens” começam a enriquecer-se também com as contribuições originadas da própria escola, do próprio grupo de alfabetizandos. É quando desde os primeiros momentos de sua aprendizagem escolar, os estudantes se reconhecem como criadores de outros documentos, de seus desenhos, de seus pequenos registros “por escrito” sobre eles próprios e a vida no lugar onde vivem; as suas imagens, os seus boletins de interação escrita entre eles e com “os outros”.

Tanto quanto os levantamentos, os arquivos escolares são frágeis, são dinâmicos e continuamente enriquecíveis, inováveis, transformáveis. A menos que exista na comunidade um movimento cultural ou uma Ong preocupada com estes assuntos, que outro local melhor do que uma pequena escola, ou do que uma unidade de alfabetização poderia ser um lugar de pesquisa e de guarda da história e da vida cotidiana da comunidade?

2º. Montagem de um plano de ação: definição do roteiro de pesquisa, divisão do trabalho, elaboração dos instrumentais de coleta de dados a ser utilizados, definição de materiais e equipamentos necessários ao trabalho etc.

Se fosse uma pesquisa acadêmica este seria o momento da *elaboração do projeto*. Feitos os estudos e levantamentos prévios o passo seguinte é esta minuciosa elaboração que pode durar meses. Se fosse o trabalho de uma dissertação de mestrado em educação, por exemplo, este seria o demorado momento de leituras críticas, de resenhas de livros, de aproximações e escolhas entre/de teorias, de definição de estratégias e de caminhos metodológicos. Seria um longo tempo de encontros com a “professora orientadora”.

Ainda que não sejam freqüentes, poderia ser aqui também o caso da elaboração de um projeto. Sendo um trabalho simples para finalidades comunitárias e didáticas, ele poderia tomar uma feição simples, mas nem por isto menos séria e rigorosa. Não é raro que hoje em dia pesquisas participantes passem por um bom projeto, sobretudo quando existe a necessidade de uma busca externa de recursos aqui. Suponhamos que não seja o caso.

Sendo uma *pesquisa participante* que em sua escola menor envolve professor(es) e alunos e, na mais ampla, a equipe do programa de estudos e pessoas ou equipes da comunidade de colhida da escola, a relação estende-se. Cabe a todas as pessoas participantes o envolvimento nesta etapa de definição dos termos da pesquisa. Além do que foi mencionado acima, alguns outros pontos precisam ser estabelecidos em um tipo de *estudo de realidade* assim. Os usos didáticos diretos e outras utilizações culturais e mesmo políticas. Uma boa pesquisa pode eventualmente ser útil no fortalecimento de identidades populares, na definição de uma campanha local, no enriquecimento de dados e de informações para o encaminhamento de um momento de luta em defesa disto ou daquilo. O envolvimento e a participação – sempre diferenciada, sempre múltiplas – das pessoas da equipe de estudo constitui uma outra questão importante.

Ao mesmo tempo em que estes passos prévios são dados, existe um outro não claramente mencionado no documento do MOVA-SP: a preparação da equipe para a ida ao campo. E este pode ser um trabalho de um valor de aprendizagem não apenas instrumental envolve certos aspectos de ética das relações humanas. Mesmo em uma escala muito simples, toda a pesquisa sociocultural é, de algum modo, uma invasão programada num mundo de intimidade de “outros”, mesmo que eu esteja entre “eles”.

É necessário definir com clareza o que vai ser feito, a quem se vai envolver, de que maneiras e com que graus e tipos de participação. Estabelecer e deixar claro, de um lado e do outro, quais as utilizações da pesquisa, de que maneira as informações e, sobretudo, as falas pessoas sobre si-mesmo, os outros e a comunidade vão ser trabalhadas nos diversos momentos da pesquisa e do trabalho didático. Como elas serão socializadas, como irão ser divulgadas desta ou daquela maneira.

No projeto de uma pesquisa acadêmica estas e outras perguntas têm sido levadas cada vez mais a sério. Em uma pesquisa participante elas são questões que precisam ser dialogadas e decididas com uma responsabilidade bastante maior. Que em etapa alguma da sua elaboração, da sua realização e das suas aplicações, ela repita procedimentos que criticamos em outros estilos de investigações sociais.

3°. *Execução: saída planejada e organizada para a coleta de dados e busca de informações.*

Quase sempre uma equipe de alunos-pesquisadores irá “sair a campo” para realizar uma *pesquisa de realidade* em seu próprio mundo cotidiano. Há então um envolvimento entre pessoas e espaços-tempos da vida bastante mais próximos e já conhecidos do que nos casos da maior parte das pesquisas mais conhecidas na antropologia social e de sociologia, em que a pessoa ou a equipe investigadora deslocam-se ao local próximo, como um outro bairro da mesma cidade, uma outra cidade vizinha, um grupo religioso “que não é o meu”); ou o local de uma cultura mais distante, como uma comunidade de seringueiros em Xapurí, no Acre, uma aldeia de indígenas Kaingang em um município afastado de Porto Alegre.

Aqui os “outros” somos “nós” e o “universo social da pesquisa” é o nosso mundo cotidiano. Vai-se falar com uma maioria de pessoas já conhecidas. Vai-se visitar instituições sociais locais que já se conhece, às vezes, de que se participa. Vai-se tocar em questões que pertencem às perguntas costumeiras dos alunos-pesquisadores. Este é o momento de lembrarmos o princípio da busca do novo, do não conhecido, ou do já conhecido visto “com outros olhos”, com um novo olhar.

Este será o momento de se ensinar-e-aprender, de todos entre todos, o *exercício de estranhamento sistemático*. Outros poderão preferir dizer: *a prática da desnaturalização*. Estranhar: fazer com que o familiar, aquilo-que-sempre-foi- assim, seja re-olhado, seja visto de outra maneira, seja percebido com a surpresa assumida de algo “novo para mim”, fora dos meus códigos costumeiros de vida. Seja revisitado no frescor de uma sua “primeira vez”. Colocar entre parênteses e perguntas aquilo que é familiar no momento das observações, dos registros e das anotações. Afinal, damos “bom-dia” às pessoas que encontramos de manhã cedo na casa e, depois, pela rua. Fazemos isto desde pequenos, desde quando nos ensinaram que “é assim que fazem as pessoas bem-educadas”. Mas que professora de história já se perguntou e aos seus alunos: “de onde vem este costume?” Qual a sua origem cultural?” “Como, em outros lugares do Brasil e do Mundo, outras pessoas de outras culturas dizem coisas e fazem gestos quando se encontram pela primeira vez na manhã de um novo dia?”

E, depois, *familiarizar*. Re-incorporar aquilo que foi motivo de perguntas, de indagações clarificadoras de um “comum” sempre cheio de motivos importantes. Retomar ao meu mundo crítico de referências e de compreensões partilhadas da “realidade social”, aquilo que antes se viu, viveu e perguntou a respeito de um “meu” e “outro” mundo local de vida, de tradições, de transformações, de experiências diversas, mesmo quando isto acontece dentro de uma mesma comunidade aparentemente “monótona e uniforme”. Recolocar o vivido-e-pensado dentro de quadros mais críticos, mais refletivos, no momento de colocar os “achados da pesquisa” em comum. No momento de lidar com os dados, na hora de decodificar, de buscar explicações e boas interpretações para o que se trouxe “da realidade sócio-econômica e político-cultural do lugar onde nós vivemos”.

Qualquer que seja a modalidade do procedimento de pesquisa, uma mesma atitude de inocência crítica e criativa deve ser observada. Ela parece ser algo muito difícil, algo possível apenas entre pessoas treinadas em nível superior para o exercício de um tal procedimento. Mas elas fazem parte da vida cotidiana do senso comum. As pessoas que aprendem a pensar por conta própria começam por aí, pois “tomar consciência de” não é uma passagem mágica e nem um “virar filósofo”.

É o lento aprendizado de fazer com que coisas, relações e experiência da vida passem de planos de compreensão mais obscuros (“isso é assunto que só Deus sabe”), mais fatalistas (“é assim porque sempre foi assim”), menos articulados (“aqui todo o mundo é pobre, deve ser porque a gente não trabalha como devia”), menos colocados em seus planos e feixes de relações, seus quadros sociais de referência (“eu sei que muita coisa está errada, mas não consigo nunca saber porque”) para modos de pensamentos mais reflexivos, mais integrados e mais compreensivos, em cada pessoa e nos eixos de diálogo entre pessoas.

Assim, ao olhar a vida-de-todo-dia, ao registrar o que se ouve e o que se viu em cadernos, como anotações simples, mas sempre proveitosas, ao fazer perguntas e ouvir respostas e silêncios, deve-se aprender a fazer o esforço de buscar a razão esquecida, a explicação além do “isso é assim mesmo”. Procurar, no próprio diálogo com a pessoa com quem converso em uma pequena entrevista, a interação desconhecida e que se restabelece em um momento clarividente, agora mesmo ou mais tarde, no correr de um diálogo sobre “o tema do trabalho” já na sala de aulas.

Pois ao mesmo tempo em que uma pesquisa é um sério e bem sistemático trabalho destinado a descrever e a decifrar dimensões da realidade da vida, ela deve ser também uma experiência desafiadora, interessante e muito motivante.

Este exercício sistemático de pensamento criativo, e assumidamente “desconfiado” deverá ser incorporado, pouco a pouco, aos procedimentos cotidianos de professoras e de alunos, em qualquer nível e momento dos seus estudos. O aprendizado de uma compreensão crítica e reflexiva sobre “meu mundo e a minha vida”, passa pelo crescimento da capacidade de refletir a partir de e a respeito das razões e das inter-conexões que reproduzem e consagram, como se tudo ao meu redor fosse “assim mesmo” e “natural”, algo que em qualquer dimensão da vida social tem uma origem também social. Tem uma fonte de poder, tem uma história, possui e provém de um interesse de classe ou de uma outra unidade social. Origina-se de uma maneira de se apresentar - ou de se disfarçar - como imagem, como símbolos, como sentimentos, como significado e como feixes e tramas culturais de tudo o que, no fim das contas, tece, entretece, consagra e estabelece um modo de ser e de viver a vida cotidiana. E também de construir, ou de deixar que outros o façam por mim, uma complexa e múltipla história de vidas pessoais, comunitárias, sociais, em que a própria urdidura dos cotidianos vividos e pensados pelas pessoas simples da vida de todos os dias reproduz e se transforma ao longo das manhãs do tempo.

É aqui e então que, durante a *pesquisa de campo*, aqueles procedimentos a respeito da tessitura dos entrecruzamentos entre os planos e as dimensões socioculturais da vida das pessoas e da existência de uma escola devem ser trazidos à lembrança. Em uma entrevista, por exemplo, pode-se estar lidando, ao mesmo tempo, com tipos bem diferentes de perguntas, para se obter respostas com graus também diversos de profundidade e de integração. Pode-se perguntar: “em que data você nasceu?”, para se obter um dado simples: “em 14 de abril de 1940”. Pode-se perguntar: “como eram as condições de vida de seus pais ao tempo em que você nasceu?” para se obter, provavelmente, uma resposta recheada de algo mais do que “dados objetivos”; de memórias, de descrições, de avaliações e até mesmo e análises pessoais e profundas a respeito de uma dada conjuntura socioeconômica e cultural.

Pode-se perguntar ainda: “o que você sabe ou imagina que estava acontecendo aqui na comunidade (ou “lá” onde você nasceu), em Porto Alegre, no Sul, no Brasil e no Mundo, neste ano de 1940 em que você nasceu?”. Então é provável que se obtenha uma resposta cruzada. Uma resposta interligando planos de um tempo com tempos de vários planos da vida de uma pessoa, de sua família, de seus grupos de referência e, no limite, de uma conjuntura social mais ampla, que pode ir de uma cidade a todo o mundo.

Em uma investigação da realidade comunitária que se lança, mesmo que uma maneira muito simples, à procura de dados, de informações, de opiniões, de versões ideológicas e de visões de mundo, a partir ou através da dimensão do pensado-e-vivido de uma comunidade local, é bem provável que alguns instrumentos de pesquisa (questionários, formulários, entrevistas) e alguns procedimentos espontâneos e alguns procedimentos metodológicos aprendidos venham a ser combinados: a observação sistemática, o registro em “diário de campo”, as entrevistas gravadas, as conversas gravadas junto a pequenos grupos de pessoas.

Pode ser oportuno que em algumas situações as pessoas da equipe de pesquisa venham a ser treinadas de maneira simples no uso de alguns procedimentos de investigação muito empregados hoje em dia nas ciências humanas. Algumas destas ferramentas de trabalho do pesquisador são um excelente aprendizado, inclusive porque trazem o rigor e o frescor de experiências de vida e de representações pessoais de experiências que, ademais de propiciarem uma densidade muito grande de dados e de descobertas, remetem a utilizações criativas nos trabalhos de sala de aulas e da própria vida associativa e interativa no correr dos dias da comunidade local.. Alguns breves exemplos:

As histórias de vida: o “nós comunitário” é descrito vivencialmente através de depoimentos pessoais, às vezes longas e sentidas memórias dos momentos de uma vida pessoal e familiar. Quase sempre uma entrevista aberta, pessoalmente dialogada e carinhosamente interativa, é um desejo de falar do mundo através de um narrar-de-mim-mesmo. Contar “a minha vida” flui normal e confidencialmente quando há um clima de confiança e respeito. E, quando me deixam, eu falo do meu mundo a partir de “a minha história” desde “o meu nascimento”, na vida “antes de vir para aqui”, e agora, “aqui na comunidade”. É preciso intelectualizar-se bastante e aprender a falsa lição de que a objetividade crítica combina com a morte ou o amortecimento dos sentimentos, para alguém perder a magia de ser ainda um contador de casos, a começar pelos de sua própria vida. Pelo que da infância até agora de humano e, portanto, de absolutamente único. Pelo que há, entre as pessoas que trabalham os as mãos –quando há trabalho – e contam o dinheiro do mês a partir das moedas de um centavo – de triste, de injusto e de humilhante.

Reunidas com inteligência em um repertório simples de múltiplas *histórias de vida*, elas registram um retrato vivo da vida na comunidade mais rico do que quase todos os dados objetivos “a respeito de”. As mulheres donas-de-casa e mães-de-família do lugar; os jovens da rua ou na escola; as pessoas de uma associação local (ou “no local”); os vários estilos de artesãos locais ou de trabalhadores do lugar, já aposentados ou ainda não; os senhores da memória entre as mulheres e os homens mais antigos moradores; aqueles que participaram durante anos de alguma “luta pela comunidade”, eis alguns tipos entre os muitos personagens cujas história pessoais, familiares e de “equipes de vida e de trabalho” contam vivencialmente a história social da comunidade.

A história oral, a memória social: não é somente levando em conta os documentos de fontes primárias ou secundárias que se pode somar material para objetivamente se reconstruir uma *história social da comunidade*. Ela também pode ser “escrita” através do que dizem as pessoas sobre ela, no seu todo; sobre um de seus momentos, como a “história da fundação de Belém Novo”); sobre de suas dimensões, como a “história das mulheres em Belém Novo”; ou através de uma categoria própria e auto-identificada de sujeitos culturais, como a “história de Belém Novo narrada pelas mulheres”; ou, ainda, sobre uma instituição social da comunidade e através de seus participantes, como “a história da nossa escola” ou “a história da associação de moradores da comunidade”.

Se em uma *história documental* a objetividade dos fatos pesquisados é quase sempre o que interessa, na *memória oral* o importante é uma interação de lembranças e de interpretações subjetivas. As pessoas entrevistadas isoladamente, ou em pequenos grupos de depoentes, são convidadas a narrar “o que aconteceu” tal como sabem, como pensam ou como imaginam que “aquilo aconteceu”. Do conjunto de “falas”, de narrativas da memória, de interpretações pessoais, é possível ir passo a passo reconstruindo uma história ou um momento de história recriada como um trabalho de memória social. Lembro experiências em que a história local, contada e lembrada por vários interlocutores, homens e mulheres, virou uma peça de trabalho, virou um livro de referência das pessoas do lugar, virou, na escola, algo bem mais do que um apressado “trabalho escolar”.

Drama social: um acontecimento relevante, algo que de algum modo marcou a vida de toda ou de parte da comunidade no passado “meio longe”, mais recente ou mesmo em um momento bem atual, é reconstruído através da versão das diferentes pessoas que participaram dele, ou que possuem algum conhecimento vivenciado a seu respeito. A invasão da favela pela polícia, um conflito entre grupos de jovens, a recente vitória, depois de “anos de lutas” por alguma melhoria de condições de vida na comunidade.

Versões de diferentes atores sociais envolvidos – quanto mais melhor, quanto mais diferenciados e “de um lado e do outro”, tanto melhor – representam não apenas diferentes posições no “acontecido”, mas diversas interpretações pessoais sobre o “acontecimento”.

Tanto na educação escolar seriada ou ciclada, quanto nos meses de trabalho de uma turma de alfabetizandos, pequenos ou mesmo grandes acontecimentos locais ou regionais podem ser criados como uma forma de visão e de reconstrução da realidade justamente através da diferença de opiniões e atitudes diante deles. Aqui o que importa não é, como nas enquetes de opinião pública, a mera porcentagem da distribuição das escolhas entre categorias de pessoas. O que vale mesmo são as diferentes “visões de”, ditas como uma forma de conhecimento e defendidas, como uma forma de sentimento sobre um significado. Não se trata sequer, em um primeiro momento, de optar por um “lado certo” de interpretações, frente a um outro, “errado”. Ao contrário, o valor-conhecimento está na oposição entre visões e versões. Mais do que reconstruir uma “verdade dos fatos”, é importante e dialogicamente didático lidar com as divergências como pontos de vista em nome dos quais a própria experiência do diálogo faz sentido. Gosto de repetir uma frase de alguém cujo nome nunca soube. Diz assim: “onde todas as pessoas estão pensando a mesma coisa, é porque ninguém está pensando coisa alguma”.

Um dos aportes de estilos qualitativos e participativos de investigações dialógicas está em que várias desigualdades de pensamentos, de valores, de idéias, de versões ideológicas, de crenças e outras maneiras de se sentir, pensar, viver e refletir sobre a vida e o próprio pensamento, postas antes em escalas hierárquicas, podem ser agora compreendidas como escolhas diferentes.

A idéia de *estudo de caso* em pesquisas destinadas a aportarem algo ao trabalho de aprender/ensinar pode tomar diferentes dimensões. Assim, depois de algum tempo dedicado ao levantamento das falas e das idéias correntes entre as pessoas adultas de uma vizinhança da escola, o estudo local pode recair em um levantamento mais acurado, mais motivado, das palavras, das frases e dos ideários dos “moradores mais velhos”. De uma “população em geral”, mas já particularizada, porque recai sobre mulheres e homens adultos da vizinhança da escola, em um segundo momento o levantamento de palavras e temas gerados escolhe como um “caso” de pesquisa mais detalhada, apenas os “velhos moradores”, os “primeiros a chegar aqui onde nós vivemos”.

Estudo de caso: uma categoria de pessoas (as crianças da vila), uma dimensão da vida cultural comunitária (as diferentes religiões do bairro), ou uma instituição social (a Associação Cultural Mário Quintana) podem ser tomadas, no âmbito mais amplo de toda uma comunidade, como um “caso”, sugerindo um “caso de estudo” através de um “estudo de caso”. Podem ser investigadas bem mais a fundo do que quando se trabalha com “toda a comunidade”, através de dados censitários, informes objetivos, questionários, entrevistas, leitura de documentos, etc. E todo um trabalho “a fundo”, envolvendo entrevistas, dramatizações, conversas abertas à volta de um gravador, aportam também dados do maior valor.

Em um terceiro momento a pesquisa pode ser continuada com a escolha de uma pessoa, uma “velha primeira moradora daqui”, cuja vida poderia ser ouvida e gravada com bastante mais detalhes, durante bem mais tempo de entrevistas. É interessante observarmos que no âmbito da educação, de pouco tempo para cá tem sido dada uma importância crescente ao depoimento de educadores do dia-a-dia. Assim, aquilo que antes era buscado junto aos “grandes educadores”, de Anísio Teixeira a Paulo Freire, volta-se agora a “qualquer uma de nós”. Qualquer professor, qualquer vida, qualquer pessoa é sempre “um bom caso” e a narrativa de sua história pessoal de vida e de trabalho na educação fala não somente dela mesma, sobre ela mesma. Fala também “através dela”.

Reconstrói um tempo, reaviva a memória social de uma era da educação em um momento da história de nada menos do que toda a própria humanidade. Pois o depoimento de vida de uma professora de escola da periferia em Caxias do Sul, ao falar de si e de sua escola recria – mesmo que ela não esteja consciente disto – todo um momento de uma história ao mesmo tempo uma e múltipla, pessoal e universal, passada (pois foi vivida) e presente (pois está sendo revivida no contar) da aventura humana de criar o conhecimento. De reinventar uma fração do saber da espécie humana, enquanto se vive aqui ou ali a experiência particular passada um dia em uma única sala de aulas, com aquelas únicas pessoas, e recordada agora por uma única “velha professora” que, de repente (e com que emoção, algumas vezes) relembra e narra) . Mas também universal, pois o que “um caso de vida” narrado reconta é um ritual do aprender que se repete de iguais e diferentes maneiras ao longo dos tempos e na diversidade dos espaços das culturas de agora.

4º. organização dos dados: nesse estágio os dados e informações são classificados por categorias e graus de interesse – os temas e subtemas geradores ou eixo temático começam a aparecer de forma estruturada.

Esta etapa é também chamada de *tratamento e organização dos dados da pesquisa*. Uma equipe única, ou pequenos grupos de pessoas alfabetizadas estiveram levantando dados documentais, observando fatos, conversando com pessoas, entrevistando pessoas, em alguns casos, aplicando pequenos questionários.

Ora, de volta ao lugar de origem, a equipe começa a transformar a “matéria bruta” da investigação em “matéria prima”. É quando os questionários são tabulados e os seus dados são organizados em quadros, em tabelas e/ou em gráficos. Porcentagens podem ser obtidas e, quando possível, os dados tabulados de um questionário podem ser comparados proveitosamente com outros, originados de outras fontes, como o IBGE, por exemplo. Uma realidade local e vivida ganha os seus números, as suas porcentagens, as suas informações mais concretas. Mas, em nosso caso, estes são os dados menos importantes e eles servem apenas de base aos outros.

O mesmo acontece com a transcrição de entrevistas coletivas. Dados, observações pessoais, desenhos e outros recursos de descrição da realidade são tirados dos “diários de campo” e são organizados de modo a serem postos em comum. A se transformarem em um material de conhecimento compartilhado da “realidade social que nós vivemos”. A se transformarem, também, em material de trabalho didático na alfabetização ou na educação de jovens e adultos.

Este momento de primeira decodificação do que foi vivido e interagido na, junto a, com a e através da comunidade pode se constituir como um momento de um grande valor didático, na criação coletiva de saberes e de partilha no processo de aprendizagem. Por isso mesmo, deve haver um cuidado especial em evitar um clima de trabalho apenas mecânico, como uma “etapa bruta” da pesquisa. O trabalho de elaboração do material do levantamento vocabular e temático é um inteligente momento de alquimia de dados e de idéias, e deve ser vivido nesta dimensão. É um destes longos instantes em que pessoas do povo se debruçam sobre coisas comuns e banais do dia-a-dia, como as maneiras populares de falar, de narrar a sua vida, de depor sobre “a vida que vivemos aqui”. E é justamente este “parar para pensar como se fala aqui”, com que palavras, com quais fraseados, sobre que idéias, identificando que problemas, denunciando que contradições, reconhecendo que fatores provocam isto ou aquilo, o começo de uma experiência de transformar a “vida que se vive” em uma “vida sobre a qual se reflete”.

Para os usos constantes nos trabalhos de ensinar-e-aprender na escola e fora dela, e também para os vínculos com a comunidade, todo o *material das pesquisas* pode ir sendo selecionado e guardado em arquivos abertos e dinâmicos. No documento do MOVA-SP isto não é pensado, mas podemos imaginar que os *processos de trabalho na pesquisa* e os *produtos do trabalho da pesquisa* são acumulativos. Boa parte do que foi feito pelas equipes escolares em um ano vale para as dos anos seguintes. Guardadas de maneira inteligente e postas, ano após ano, ao lado de outras, as várias pesquisas de *estudo da realidade* oferecem a imagem do tempo. É possível então comparar dados entre os anos. Com o passar do tempo é possível cotejar fotografias, entrevistas (das mesmas ou de outras pessoas), relatórios de investigações, repertórios de temas, de redes e de complexos geradores. O que mudou? Como? Em que direção? Como as pessoas pensavam e como diziam o que pensavam? E agora? Isto é feito nos centros acadêmicos de investigação histórica e social. Não há razões para que não possa se transformar numa experiência criativa da rotina de uma escola.

Pois com os *estudos de realidade comunitária* podemos lidar de duas maneiras. Melhor ainda, podemos lidar combinando duas maneiras. Uma pode ser chamada de “sincrônica”, isto é: de um tempo único, um agora, o presente. Como está a realidade social desta comunidade agora e como agora as pessoas estão pensando esta realidade?

A outra pode ser chamada de “diacrônica”: entre os tempos, através dos tempos. Como era a realidade social desta comunidade há 10 anos atrás? E há 5 anos? E no ano passado? Como ela era “naquele tempo”, comparando com como ela é, ou parece ser, para nós, agora? Como pensavam as pessoas e como avaliavam os atos do governo municipal na gestão passada? E como as mesmas e outras pessoas avaliam os desta? O que mudou e o que permanece? E, então, uma questão mais difícil: “porque?”

Assim, se houver condições para isto, um mesmo *estudo de realidade* pode ser sincrônico ou diacrônico. Pode dirigir as suas perguntas à realidade do momento presente. Vale como o retrato crítico do agora. Mas ela pode comparativa. Pode fazer perguntas comparadas, contrastantes, sobre um antes-e-um-agora. Pode consultar dados do IBGE de três censos seguidos e também documentos locais e “de fora”. E a consulta aos arquivos, aos resultados de “velhas pesquisas” e a “documentos arquivados”, pode permitir uma boa leitura de valor de história local. E toda a boa história começa com uma história local. Começa com ela, ou deve articular-se com ela, dar sentido a ela. Do que importa saber o que fizeram e como fizeram outras pessoas, de outros tempos, se isto não nos ajuda a clarear quem somos, de onde viemos e o qual o sentido do como vivemos agora e do que fazemos hoje, aqui? Pois o que vale agora é a comparação dos retratos ou dos filmes onde os tempos se dão a ver uns pelos outros.

5º. Análise dos dados que já podem estar configurados em temas e subtemas geradores: para essa fase é de fundamental importância levantar dados para análise que podem ser tirados do próprio grupo, de pesquisas em livros e de outros impressos ou entrevistas específicas com pessoas da comunidade ou externas a ela.

Em um *estudo participativo da realidade a partir da comunidade*, todas as etapas são importantes. Todas e cada uma delas abrigam um momento didático relevante. Pois cada um deles é uma vivência em que cada um e todos aprendem e se ensinam enquanto dialogam ao redor do que realizam dentro e através de cada etapa de um exercício de conhecimento crítico do mundo, chamado “pesquisa da comunidade”. Mas esta quinta etapa é de uma importância central.

Em uma boa medida é para esta etapa que convergem todas as outras, embora ela não seja a última. Todo o trabalho feito até então e processado e ordenado na etapa anterior, é agora submetido aos estudos e às descrições, às comparações e às interpretações partilhadas pelas pessoas da equipe. É a este conjunto de processos críticos da inteligência que se dá o nome de *análise dos dados da pesquisa*.

Quando se trata de uma pesquisa acadêmica, esta pode ser uma etapa final. Os dados obtidos são confrontados com teorias, são relacionados (ou não) a hipóteses de pesquisa, são, afinal, analisados. São convocados a dizerem algo significativo e, se possível, novo e renovador, a respeito de alguma dimensão ou alguma articulação de domínios de uma realidade social, de um processo social, de uma transformação acontecida nesta realidade, de uma visão de pessoas a respeito dela. Um texto final de pesquisa é então redigido. Ele pode tomar este nome usual entre nós: um relatório. Pode tornar-se um artigo científico a ser publicado; um livro; uma dissertação de mestrado, uma tese de doutorado. Não é o nosso caso aqui.

Em uma situação de diálogos com o objetivo de criar saberes e situações onde quem-cria-aprende-e-quem-aprende-ensina dentro do espírito de vivências coletivas de uma escolha entre outras da *educação popular*, o momento da *análise dos dados da pesquisa* fixa um tempo oportuno e proveitoso de aprendizagem de conteúdos críticos, ao mesmo tempo em que é também um aprendizado de trabalho em equipe e de elaboração popular de material científico e pedagógico para uso didático em outros momentos.

Aqui é quando, juntos e orientados por um educador, os educandos de uma equipe de alfabetizando buscam criar um entendimento mais confiável a respeito da realidade vivida e, agora, interrogada e estudada de uma maneira mais motivada e mais sistemática.

É quando o material ordenado antes “fala inteligentemente”, na medida em que ele propicia descrições do “mundo onde nós vivemos”; em ele ajuda a encontrar dados, visões e interpretações sobre o que as pessoas entrevistadas dizem, e como dizem o que dizem. Então, no momento da análise dos dados, o que se obteve e elaborou antes abre-se depois a análises críticas de dimensões da realidade local, através dos seus eixos de inter-conexões com outras *regiões da vida social*: o trabalho, a educação, a saúde, a comunicação, as relações comunitárias em suas várias esferas. De maneira especial, com o poder, o “público” e os outros, situados dentro, ao redor e para além da comunidade. E na relação entre os círculos de conexões que vão da pessoa e da família a “todo o universo”, a análise dos dados da pesquisa pode ser um bom ponto de partida para compreensões sobre como são criadas e como se articulam as diferentes e interdependentes *dimensões da sociedade*. Aquilo a que, como as ondas concêntricas das águas de um lado onde se atirou uma pedra, damos o nome de: o “local” – os vários “locais” de um local – o “comunitário”, o “regional”, o “do Estado”, o “do País”, da “Nação”, do Continente, do Mundo).

Este é também o momento mais objetivamente definido, em que a equipe levanta e sistematiza: *palavras geradoras, temas geradores e sub-temas geradores; eixos geradores, redes temáticas, complexos temáticos*. Lembro aqui as categorias de trabalho didático de alfabetização e de outros níveis e modos de educação de jovens e de adultos, comuns nos programas de *educação popular*.

6º Retorno à comunidade: para socializar o produto dos trabalhos e aprofundar o assunto (pode ser feito via exposição, debates, etc)

Este é um momento de *resgate comunitário*. O que veio de pessoas e de grupos da comunidade sob a forma de números, dados, informações, imagens, falas de entrevistas e de debates abertos, volta a ela. E pode voltar a ela em diferentes momentos e sob diversas formas: relatórios de resultados, boletins da pesquisa, sínteses didáticas a serem retrabalhadas e aprofundadas, apresentações coletivas em exposições visuais, dramatizações. Pois de vez em quando uma pesquisa toma a “história da comunidade” e a transforma em uma peça de teatro para todos, entre todos.

Fica claro que o momento de retorno e diálogo entre a escola e a comunidade não deve ser único e nem formal. Um dos propósitos de uma escola, de um núcleo de alfabetização ou qualquer outra unidade destinada a criar saberes e gerar cenários e situações de mútuo ensinar-e-aprender, é a sua integração em sua comunidade de acolhida. Ela deve reconhecer que esta “comunidade” é também um lugar cultural de aprendizagem e de criação contínua de saberes populares. A escola não busca interagir com a comunidade apenas para “prestar um serviço” a ela. Esta seria, de novo, uma visão assistencialista. Ela busca sair de um *estar* formal em sua comunidade, para um *ser* e conviver orgânico dela e nela. Um objetivo muito difícil, mas alcançável. E pesquisas como a que o MOVA/SP propôs a algum tempo e que aqui se amplia e comenta, é um outro bom instrumento nesta direção.

O ideal é que os portões, as portas e as janelas estejam abertos de par em par, de um lado e do outro, todo o tempo. Uma *pesquisa na comunidade* é, em uma dupla direção, uma *pesquisa da comunidade*. Fala de seu mundo local, é sobre os seus locais, suas pessoas, a sua vida cotidiana. Pertence a ela. Os seus entrevistados não são “objetos (descartáveis) de pesquisa”. Eles são os seus sujeitos em uma dupla ou tríplice direção: são aqueles que falam nela, são aqueles de quem se fala através dela, são aqueles para quem se fala com ela.

Os arquivos de registro e guarda de “material de pesquisa” e de seus resultados devem estar o mais disponíveis possível para as pessoas e as instituições da comunidade. Pouco a pouco toda escola deve aspirar ir se tornando um *centro de referência de memória, história e cultura* em sua comunidade de acolhida. As publicações, os resultados, enfim, todas as formas “finais” que um estudo de comunidade acabam tomando, devem ser divulgados de uma maneira ou de outra. Devem ser devolvidos e dialogados. Devem ser partilhados com as pessoas, com os grupos domésticos, com as equipes de vida e de ação social local, com instituições que podem ir do time de futebol e da igreja à própria escola. Sim, pois através de palavras, de frases e de idéias, ela própria se revê e reaprende, no olhos e imagens dos outros.

7º avaliação do processo: com a participação de todos os envolvidos.

Situada dentro de um fluxo contínuo de ações entre a escola e a comunidade de acolhida, a pesquisa do *estudo de realidade* deve ser avaliada criticamente, a cada vez, dentro e fora dos limites da sala de aulas e da escola. E deve ser vista e utilizada, também, como um oportuno meio coletivo e individual de ver-julgar-e-agir. De avaliar situações e relacionamentos na comunidade e na escola. De propor alternativas em cada campo. De fundamentar criticamente e co-responsavelmente ações solidárias na escola e através dela; na comunidade e através dela.

Percorridos os passos de uma *pesquisa participante de estudo da realidade comunitária*, penso que será útil retornar a alguns trechos trilhados no começo destas reflexões e propor uma síntese provisória para pensarmos juntos o sentido e o lugar da criação de conhecimentos e de práticas de aprendizagem através da pesquisa nos trabalhos de alfabetização, e também dos níveis seguintes na educação de jovens e de adultos. Uma alfabetização de uma educação dirigida à constante refundação e ao crescimento inacabável de uma comunicação fecunda entre pessoas. Dirigida, portanto, ao mútuo e interativo aprendizado pessoal e coletivo de uma amorosa leitura crítica do mundo. Uma leitura às vezes cansativa e penosa, quando o “mundo da fantasia” nos entra pelas telas mágicas da televisão e da internet e pode ser tão fascinante. Mas uma leitura de quem além da tela que informa e ilude, olha também pela janela e procura ver e compreender a vida cotidiana. A mesma que bem ser poderia ser tão generosamente bem realizada, quanto a dos filmes do melhor e mais humano “final feliz”.

1º. Aprender e criar com outros os cenários culturais da partilha do saber. Só se aprende através do diálogo entre pessoas humanamente iguais, ou tornadas iguais através do próprio trabalho de partilharem em comum a construção de seus mundos. A começar, em nosso caso, pelos pequenos e tangíveis mundos sociais de ensino-aprendizagem através do diálogo, de que a escola deveria ser um ótimo exemplo. Só se aprende de fato no interior de situações pedagógicas permanentemente auto-constuídas como cenários de vida em que o próprio aprendizado essencial é a contínua recriação de uma *comunidade aprendente*. Assim, aprender é criar com outro o seu próprio saber.

2°. Embora em uma situação de alfabetização de jovens e de adultos de culturas populares, possam existir supostos desníveis de conhecimento erudito, toda a situação de educação cidadã envolve a idéia geradora de que o trabalho pedagógico que se realiza ali é *uma construção em comum*. É, e deve tender a ser cada vez mais, uma experiência que horizontaliza as relações de ensino-aprendizagem a partir do princípio de que todos os participantes aprendem uns com os outros. Aprendem uns pelos outros e uns através dos outros, na medida em que intertrocam vivências e conhecimentos. Dentro deste campo pedagógico de construção do saber, o conhecimento letrado da alfabetização é apenas uma das dimensões do que se vive, do que se faz, do que se cria e do que se aprende.

3°. Aqui as idéias originais de Paulo Freire ganham uma generosa inteireza. Em uma situação de aprendizado-ensino do ler-e-escrever palavras, símbolos, sentidos e significados de uma cultura (entre outras várias culturas próximas e mais distantes, não esquecer), mutuamente se ensina e se aprende o que não se sabe ainda. Logo, se está permanentemente às voltas com o desafio de pesquisar. Isto não significa que, desde um ponto de vista metodológico, todo o trabalho de alfabetização deva ser iniciado por algum tipo de “pesquisa socioantropológica”. Significa que todo o tempo do trabalho deve ser vivido como uma contínua “experiência de descoberta”.

Assim, tudo aquilo que está acontecendo a cada momento durante o tempo de trabalho didático com uma turma de alfabetizandos, é assunto e é questão a ser de alguma maneira investigada e trazida para a sala-de-aulas. Se há um movimento comunitário de luta pela melhoria das condições de saneamento do bairro, tudo o que se faz e se vive aí é “matéria viva” de uma contínua *pesquisa sociocultural participante em situação docente*. Mas se, ao mesmo tempo, em Haia, na Holanda, estão discutindo a questão ambiental do clima da Terra, este tema é também algo a ser trabalhado como um momento criativo de construção solidária de saber através de pesquisa, a ser transformado em um outro momento de trabalho pedagógico na alfabetização.

4°. Durante muito tempo estivemos trabalhando com a alfabetização como uma espécie de “serviço provisório de emergência”. Esta visão capitalista e assistencialista de um momento tão essencial na aventura humana do saber (do criar o contexto de saber dentro do qual se aprende, nos termos insistidos aqui) esteve sempre associada a uma concepção muito instrumental e reducionista da educação. Ela servia a utilidades sociais situadas fora de si mesma e, por outro lado, devia ocupar sempre um breve tempo provisório na vida das pessoas. Principalmente das pessoas destinadas de maneira precoce aos lugares “mais baixos” das hierarquias do mercado capitalista de trabalho.

Lidamos agora com outras visões. Chegamos agora a outras compreensões do próprio saber como um direito humano que encerra um valor essencial em si mesmo. A educação do próximo milênio deverá ser pensada como um projeto pessoal e comunitário “por toda a vida”. Somos seres destinados não ao jugo do trabalho, mas à possibilidade de estarmos sempre nos superando e nos recriando através da busca e da integração infindável de novos saberes e de sentidos sempre mais humanamente profundos de vida, através do saber e da partilha solidária dos saberes.

5°. Este é momento em que precisamos aprender a transformar a velha “pesquisa participante” em um processo contínuo de construção pedagógica do saber. Algo a ser aprendido pouco a pouco, entre alguns acertos e vários erros, através de um alargamento do sentido da própria idéia de *participação* em trabalhos de equipe na criação do conhecimento e da comunicação em situações permanentes de pesquisa na e como educação, a começar pela alfabetização. Tal como a escola, a pesquisa deve ser um aprendizado do desejo da participação e da reciprocidade. Ao contrário de como ela tem acontecido em outros contextos acadêmicos e científicos, deve abandonar todo o investimento de concorrência e de competição, para transformar-se em um dever e um trabalho intelectual sempre ampliável, até transformar-se em um direito e um bem de todos.

6°. Muitas vezes estamos tão acostumados a pensar a pesquisa social como algo formal, experimental, quantitativo e supostamente objetivo e objetivamente neutro, que deixamos de estar atentos à experiência interativa e relacional que a todo o momento está acontecendo diante de nós, à nossa volta e entre nós.

Um cuidadoso registro do cotidiano das nossas salas-de-aulas, de nossas escolas e dos entornos socioculturais mais próximos de suas comunidades de acolhida, pouco a pouco, desde que olhado com uma outra atenção, irá revelando aspectos e densidades de um cotidiano e de uma história de vidas e de experiências populares de uma densa e grande importância.

Estar atento a isto. Aprender a olhar, a ver, a ouvir e a escutar. Estabelecer o diálogo – dentro e fora de momentos propriamente docentes – como o primeiro momento de uma pesquisa participante. Ou como um primeiro momento de uma participação pesquisante. Estabelecer registros, gravar, filmar (sem exageros). Tornar um gratificante hábito o registro em “cadernos de campo”, em “diários de bordo”, onde o navio em que se viaja pode ser simples e imensamente a escola onde se trabalha.

Sair de pesquisas especiais, com tempo e com objetivos e métodos próprios e bem demarcados – muito embora elas também sejam sempre necessárias - para uma *pesquisa participante do cotidiano pensado-e-vivido*. Criar uma espécie de pesquisa-docente-contínua, onde e quando tudo o que se vive, tudo o que se diz, tudo o que se convive e interage é algo relevante e digno de ser registrado como um dado e um valor participante de investigação.

Depois, destinar esta experiência a ser mais socializada. Não é tão difícil que uma turma de alfabetizandos aos poucos vá aprendendo a tornar a sua própria experiência de sala de aulas, um contínuo e intrigante “cenário de pesquisa”. Isto pode depois ser estendido a grupos e equipes da comunidade. Este pode ser um primeiro passo no processo de transformar uma turma de alfabetizandos em uma comunidade aprendente. Em uma equipe, mesmo quando efêmera, um pouco mais responsável pela co-criação de seu próprio saber. mas o cuidado pedagógico de não separar o momento da vida, o do estudo e o da pesquisa. Inserir uma “atitude pesquisante” na experiência do cotidiano.

Estamos, educadores e educandos populares, nos ensinando e aprendendo todo o tempo. Estamos vivendo isto ao longo do processo cultural através do qual dia-a-dia criamos e recriamos equipes de pessoas para cuja construção todas e todos contribuem e dentro da qual cada um cria e convive com os seus próprios momentos pessoais de “aprendizagem do ler-e-escrever”. Tudo o mais é isto: estar atento à escolha feita. Estar atento ao meu outro, meu aluno e, portanto, meu mestre. Ouvilo. Aprender dele e, então ensinar como quem nunca para de aprender.

No IIº Seminário de Avaliação do MOVA-RS, uma educadora vinda não me lembro de que cidade do interior do Estado, de repente disse isto: *a palavra em si, ela gera assunto*. E tudo o que eu escrevi aqui, foi para dizer isto também.

bibliografia

Barreto, Vera

A construção da leitura e da escrita desde uma perspectiva de educação popular

2000, São Paulo, xerox

Delors, Jacques et alii.

Educação – um tesouro a descobrir

1998, Cortez Editora, UNESCO, MEC, São Paulo

Gadotti, Moacir

O MOVA-SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo) herdeiro da tradição do movimento de educação popular

2000, São Paulo, xerox

Guizzo, Alfredo

Pistas para leer las prácticas de alfabetización popular

2000, Medellín, xerox

MOVA-São Paulo

Construindo o ciclo fundamental

1992, MOVA-SP, São Paulo

Santos, Maria Alice de Paula

A construção da leitura e da escrita na perspectiva do construtivismo interacionista

2000, São Paulo, xerox

Belém Velho, Porto Alegre

Rosário - Argentina

verão de 2000

***Este documento compõe uma sequência de escritos
ao redor da educação popular.***

Não os pensei e nem os escrevi com preocupações acadêmicas.

***Eles são para serem lidos e dialogados
como “exercícios livres de escrita”.***

Estão livres de cuidados preocupações científico-acadêmicas.

***E são rascunhos de escritos “atirados nas nuvens”
e solidária e gratuitamente disponíveis para quem os queira ler,
ou dar a eles uma qualquer destinação.***

***As mesmas palavras e ideias
poderão estar presentes em vários escritos.***

***Outros escritos meus entre
a literatura, a antropologia e a educação,
podem ser também livre e gratuitamente acessados em:
www.apartilhadavida.com.br***

