

O MÉTODO DE CONHECIMENTO DE PAULO FREIRE E A INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA EM PORTUGAL

José Renato Polli¹
Nuno Fraga²

RESUMO

Este artigo tem como finalidade apresentar e discutir as bases epistemológicas constituintes do método de conhecimento de Paulo Freire e sua incidência prática em políticas de educação de adultos e formas de intervenção comunitárias em Portugal. Decorrentes da aplicação deste método, estas políticas organizadas após a revolução de 25 de abril de 1974 e as intervenções comunitárias coordenadas no âmbito do programa de pós-graduação em educação da Universidade de Madeira, são exemplos práticos de que o método e os princípios educacionais de Paulo Freire têm sido profícuos na constituição de meios de transformação da realidade social. Trata-se de uma tentativa de contribuir para com a análise desmistificadora da suposta falta de praticidade do método de conhecimento de Paulo Freire e da inexistência de experiências exitosas a partir dos seus pressupostos filosófico-pedagógicos.

Palavras-chave: Intervenção comunitária. Método de Conhecimento de Paulo Freire.

ABSTRACT

This article aims to present and discuss the epistemological foundations of Paulo Freire's method of knowledge and its practical impact on adult education policies and forms of community intervention in Portugal. Arising from the application of this method, these policies organized after the revolution of April 25, 1974, and the community interventions coordinated within the scope of the postgraduate program in education at the University of Madeira, are practical examples that the method and educational principles of Paulo Freire have been fruitful in constituting means of transforming social reality. It is an attempt to contribute to the demystifying analysis of the supposed lack of practicality of Paulo Freire's method of knowledge and the inexistence of successful experiences based on his philosophical-pedagogical assumptions.

Keywords: Community intervention. Paulo Freire's Method of Knowledge.

1 Doutor em Educação (FEUSP), Pós-doutor em Educação (FE-UNICAMP), Pós-doutor em Estudos Interdisciplinares (CEIS20-Universidade de Coimbra). Professor colaborador no programa de pós-graduação do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Unicamp. jpolli@unicamp.br

2 Doutor em Educação (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa). Pós-doutor em Educação (Universidade do Porto). Professor e Diretor do Centro de Investigação em Educação e do Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade da Madeira-Portugal. nfraga@staff.uma.pt

INTRODUÇÃO

No Brasil são muitas as críticas dirigidas a Paulo Freire, arquitetadas por grupos conservadores, atribuindo-lhe, por exemplo, a falta de praticidade de sua pedagogia. Vários lugares-comuns, como a compreensão de que Freire teria criado um “método de ensino” a ser aplicado na educação formal, revelam a falta de compreensão de que seu “método de conhecimento”, como gostava de dizer, tratava de contribuir com a inserção no mundo da cultura, da leitura e da escrita, da cidadania cultural e política, a pessoas que não tiveram oportunidade de ver garantido seu direito à escolaridade formal. O que é um “método” (geralmente compreendido em seu sentido menor, técnico) para educação não formal, de adultos, na visão destes críticos, é um método de ensino para a educação formal, tido como responsável pelo “fracasso da educação brasileira”.

Propositalmente - ou fruto da ignorância -, estas confusões organizadas pelos setores conservadores da sociedade, tentam inviabilizar ou suprimir a percepção geral positiva sobre Freire, articulando nos meios disponíveis, a formação de opiniões distorcidas sobre a abrangência e singularidade das práticas educativas propostas pelo educador brasileiro.

Outro “lugar-comum” é o de que Freire não é conhecido em lugar nenhum do mundo, sendo ignorado e nem mesmo considerado para a orientação de políticas de educação formais ou não formais.

Pretendemos indicar a experiência fundante referencial de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte, no Brasil, como aquela que deu origem e forma a diversas experiências práticas de educação de adultos e de educação comunitária em vários países dos diferentes continentes e, no caso deste artigo, em Portugal.

Detemo-nos, posteriormente, na elucidação didática das experiências de alfabetização de adultos após a Revolução dos Cravos, embebidas do espírito comunitário e da experiência mais recente, específica, de intervenção comunitária desenvolvida no âmbito do programa de pós-graduação em educação da Universidade da Madeira, que envolve um sentido de formação de educadores com a compreensão de sua responsabilidade com o social.

Consideramos que este relato interpretativo pode contribuir para dirimir os impactos destes e de outros lugares-comuns, distorções e incompreensões criadas em torno da obra e do poder transformador das práticas educativas imaginadas por Freire.

A EXPERIÊNCIA DE ANGICOS

Paulo Freire, com suas preocupações com a conscientização e a emancipação das pessoas alijadas do processo educacional formal, ajudou a concretizar projetos de educação popular que aliavam as práticas de alfabetização à formação para a vida cidadã. A partir da experiência prática de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963, seu método de conhecimento contribuiu para a institucionalização de projetos educativos formais e não formais, na dinâmica do incluir e para a cidadania cultural e política, a humanização e a emancipação. Os conceitos de *conscientização*, *inédito viável*, *leitura de mundo*, especificamente, foram fundamentais para a fundamentação destas práticas em objetivos educacionais mais elevados.

Há inúmeros estudos (GUERRA, 2013; LYRA, 1996; LOBO, 2013) que relatam e analisam a primeira grande experiência da aplicação do chamado *Método de Alfabetização de Adultos* de Paulo Freire em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963.

Desde o início da formulação do método e das práticas engendradas a partir dele, estavam presentes as preocupações com o caráter integral, crítico, humanizador e emancipatório da educação, a consideração das diversas dimensões da experiência cultural dos educandos, o sentido comunitário que parte da escuta e do diálogo.

Conforme nos lembra Marcos Guerra,

Aplicamos o que Paulo Freire não gostava de denominar método de alfabetização, e mais tarde chamou de “método do conhecimento”. Uma metodologia de aprendizagem que incluía aprender a ler e escrever, e ao mesmo tempo desvendar o mundo. Muitas vezes Paulo Freire repetiu que não tínhamos analfabetos orais. Que trabalhávamos com pessoas cuja vivência era a matéria-prima da aprendizagem. (GUERRA, 2013, p. 34-35)

Durante o desenvolvimento da experiência em Angicos, seguidas as etapas do método (levantamento do universo vocabular, definição das palavras/temas geradores, círculos de cultura/problematização e conscientização, aprendizagem das sílabas e palavras associadas aos temas), se proporcionava a ampliação gradual da consciência política, que consolidava no tempo da aplicação da experiência. Apareceram como palavras geradoras, “voto e povo”. Na sugestão de debate discutia-se a diferença entre “povo e massa”, a importância

do voto, a desigualdade social, a desigualdade regional, a noção sobre direitos. A consciência ingênua se manifestava na realização das tarefas, mas o debate pretendia superar estes impasses. (LYRA, 1996, pp. 39-49)

Paulo Freire depositava grande esperança nas possibilidades que as práticas dialógicas ensejavam, porque confiava no potencial dos adultos que foram aliados do processo de formação escolar.

Sempre confiamos no povo. Sempre rejeitamos fórmulas dadas. Sempre acreditamos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. Experimentamos métodos, técnicas, processos de comunicação. Retificamos erros. Superamos procedimentos. Nunca, porém, a convicção que sempre tivemos de que só nas bases populares e com elas poderíamos realizar algo de sério e autêntico, para elas. (FREIRE, 1963, p. 7)

A aplicação do método de alfabetização de adultos implicava muito além do que a simples operacionalização de uma técnica para a aquisição da leitura e escrita. Numa dinâmica dialética, as investigações de Paulo Freire levaram à constituição de uma prática pedagógica de alfabetização de adultos que não está pronta à priori, mas que se renova e aprimora com a contextualização das condições socio-histórico-culturais em que se inserem os alfabetizandos.

As experiências exitosas em várias cidades do nordeste brasileiro causaram grande repercussão no âmbito do governo federal, a ponto de Freire ser convidado para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização. O projeto de Freire, repercutiu internacionalmente.

Esta repercussão se dava em função dos resultados práticos de alfabetização, mas neles vinham associados os resultados pedagógico-políticos, já que a conscientização para a vida cidadã se constituía como objetivo maior. Uma cidadania cultural e política, emanada das próprias realidades e condições dos educandos, sem as quais o sistema de Paulo Freire não teria atingido seu objetivo.

Os *temas geradores* que surgiram a partir do levantamento do universo vocabular dos participantes de experiências populares de alfabetização davam forma a procedimentos que proporcionavam a problematização da realidade e a conseqüente consciência do poder de transformação que todos podem desenvolver individual e coletivamente. Uma ação pedagógica que se diferenciava das práticas tradicionais e que vinha na esteira de uma educação popular, não

restrita a técnicas e a uma concepção de educação limitada a uma única realidade.

EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL A PARTIR DO MÉTODO DE PAULO FREIRE: A COMUNIDADE EM EVIDÊNCIA

As relações entre Paulo Freire e Portugal já vinham sendo concretizadas a partir do final dos anos 60, quando do seu contato com integrantes do movimento católico Graal, que posteriormente se inspiraram em seu método de alfabetização para aplicá-lo nas aldeias de Coimbra e Portalegre. Esse contato abriu uma porta, antes e depois da Revolução de 25 de Abril, para que os trabalhos de alfabetização, ação cultural e comunitários junto a populações rurais e suburbanas fossem sendo dinamizados como *temas geradores*, animações socioculturais de grupos de mulheres de várias classes sociais, contribuindo para a ampliação dos horizontes da conscientização dos mecanismos de opressão. Também houve experiências desenvolvidas por Cooperativas Culturais, como a da Cooperativa Confronto, na cidade do Porto, que abraçou a proposta de alfabetização de um grupo de pessoas por meio do Grupo de Alfabetização do Porto.

Entre os anos de 1975 e 1976, o professor Alberto Melo esteve à frente da Direção Geral de Educação Permanente e este momento se tornou o mais significativo da história da educação popular e de adultos em Portugal. As ideias e propostas metodológicas de Paulo Freire no campo da alfabetização eram praticamente referências principais nas atividades comunitárias, que engendraram a dinâmica do “poder popular”, quando uma pessoa ligada à localidade levava à frente o trabalho educativo. Era uma nova concepção de educação, ligada aos interesses populares, que levava em conta as disparidades entre a realidade urbana e a realidade do campo, que apostava na tentativa de aproximar os cidadãos dos processos da revolução, colocando em pauta uma nova condição política, a democratização da sociedade por meio da educação. O papel da cultura local e do ensino democrático em bases participativas e igualitárias seria fundamental.

Dentre as principais experiências, encontram-se atividades relacionadas a cooperativas culturais, formação e letramento de trabalhadores rurais, atividades de formação técnica relacionadas a diversas atividades produtivas e de

trabalho, como a criação de cabras, destilaria, prevenção de saúde, energia solar, sobretudo associadas às políticas públicas de educação de adultos.

Em sua obra “Educação Popular em Portugal (1974-1976)”, escrita em parceria com Ana Benavente, Alberto Melo apontava que as condições históricas e culturais de cada localidade incidiam sempre sobre as práticas educativas.

Quer se trate da alfabetização dos operários do mármore, dos trabalhadores agrícolas de Vila Viçosa ou da mão de obra do interior que imigra para Lisboa ou da animação cultural na zona industrial de Guimarães ou, ainda, da constituição da Cooperativa de Torrebela e da reconstrução do Teatro de Ferreira do Zêzere, cada experiência tem as marcas de um passado e de um presente, de uma história que lhe é própria. (MELO; BENAVENTE, 1978, p. 14)

As iniciativas locais partiam de vários pressupostos que, em grande medida fazem parte do amplo espectro teórico das pedagogias progressistas, incluindo principalmente Paulo Freire: alfabetização como processo libertador, anti-individualista, mergulhado na cultura local, mobilizador de novas relações de trabalho e de relações sociais, ligado ao desenvolvimento econômico a partir das características produtivas de cada localidade. Seguindo a proposta de uma educação libertadora, inserida na dinâmica de uma educação permanente, da qual Freire é a maior expressão, Melo e Benavente indicam que:

Libertadora que é, a educação permanente tem de ser totalizante, cobrindo todos os aspectos da vida econômica, social, cultural e política dos adultos. Pressupondo sempre, porém, um conceito de educação em que os homens são autores ou construtores dos seus próprios conhecimentos e uma metodologia de interação permanente entre centro e periferia, indivíduo e sociedade, teoria e prática, reflexão e acção. (Idem, 1978, p. 100)

O centro deste processo é a autonomia dos sujeitos, vistos como autores da própria aprendizagem, cidadãos plenos de direitos, integrados em uma dinâmica educacional cujas características coadunam com o ideal de uma educação integral, promotora de todas as dimensões da vida. Pensando-se concretamente a alfabetização como meio de fazer parte da vida social e política, não como técnica fria, mas como forma de responder a problemas cotidianos, inclusive os problemas relacionados ao trabalho, com a intenção promover educacionalmente a todos e todas, estes projetos foram possíveis e realizados.

As experiências exitosas aconteceram em várias localidades. Em Vila Viçosa, no Alentejo (Centro Cultural Popular Bento de Jesus Caraça), a alfabetização reunia trabalhadores da agricultura e da extração de mármore. Em Zambujal, um rico trabalho de alfabetização associado à animação cultural. Em Cascais, o Centro Cultural de Cascais, as iniciativas educativas atingiram diversos tipos de trabalhadores com vistas à ampliação de sua formação educacional e profissional, além de atividades culturais e esportivas diversas. Em Azagro, a criação da Cooperativa da Torre Bela, cujas intenções estavam em recuperar o sentido da solidariedade, das boas relações humanas e de práticas de trabalho humanizadoras. Aqui se verifica o problema da propriedade da terra. Como uma cooperativa agrícola, enfrentou inúmeros problemas sociais, mas no que se refere à organização do trabalho, o intuito era ajudar a aprender trabalhar coletivamente, sobretudo devido à falta de conhecimentos sobre o próprio planejamento das atividades laborais. Também o Centro de Cultura e Recreio de Ferreira de Zêzere, região marcada pela sua condição agrícola, desenvolveu uma série de atividades de animação cultural, especialmente relacionadas ao teatro, provendo conexões com diversos espaços da localidade. Jornadas de Cultura popular eram organizadas, integrando outros centros locais. Também o Núcleo de Ação Cultural de Guimarães foi bastante ativo nas práticas de animação cultural.

As forças políticas que sustentavam os diversos governos provisórios no período que vai do início da Revolução até 1976, quando da aprovação de uma nova constituição portuguesa, articulavam-se em parte numa confluência de princípios e, em parte em compreensões diferenciadas do como esses processos de alfabetização e intervenção comunitária deveriam se dar. Segundo o grande educador inglês radicado em Portugal, Stephen Stoer, por um lado, a ênfase nos processos de alfabetização foram centrados numa prática estatal “para” os cidadãos, aliados do processo de escolarização. Por outro, a ideia de um poder popular autônomo capaz de criar os próprios meios para desenvolver uma educação popular emancipatória.” (STOER, 1986, p. 33)

Outros grandes nomes da educação portuguesa, como Rui Grácio, indicam que a perspectiva comunitária foi a marca de muitas experiências.

Gerou-se uma dinâmica popular de massas, assente em organismos de base – comissões de moradores, de aldeia, de trabalhadores, de pais, cooperativas de produção e de consumo, empresas em autogestão – que, sob certos aspectos, revestiu

a forma de ações típicas da estratégia do chamado “desenvolvimento comunitário”, com duas diferenças essenciais: o poder popular não era provocado do exterior, mas espontânea; o processo não assumiu sempre formas de moderação e equilíbrio, mas frequentemente, formas radicais, de luta vigorosa, de reivindicação se não do poder ao menos perante o poder, local, regional ou central. (GRÁCIO, 1981, p. 143).

Ainda segundo o autor, este conjunto de experiências foi a prova de que o povo português tinha a capacidade de promover o desenvolvimento comunitário, a educação comunitária por conta própria, “dando com a inteligência, o coração e as mãos, resposta criativa, ou começo de resposta, a problemas que o afligiam, e afligem, severamente”. (idem, p. 110)

Este processo, desenvolvido em um momento específico do processo revolucionário em curso em Portugal, foi único e especial, trazendo-nos a sensação de que as possibilidades utópicas que o método de conhecimento de Freire, iniciado como prática concreta em Angicos, ganhou o mundo e posteriormente foi utilizado em vários países da África, Ásia, Europa e da América.

PAULO FREIRE E A INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA NA ILHA DA MADEIRA

Desde 2014 a Universidade da Madeira (Portugal) tem procurado, através da sua Licenciatura em Ciências da Educação e mais recentemente (2018) do seu Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional, ir ao encontro da comunidade regional e com ela dar sentido e funcionalidade à intencionalidade pedagógica que é desvelada no âmbito da unidade curricular de Intervenção Comunitária e de Educação e Desenvolvimento Comunitário Local, respectivamente. A intencionalidade pedagógica que se edifica a partir dos conteúdos programáticos da Intervenção Comunitária e da Educação e Desenvolvimento Comunitário Local tem como foco propiciar aos estudantes de ambos os cursos as ferramentas fundamentais para a promoção da comunidade regional, a partir de núcleos de estágios concretos ou de estudos de investigação conducentes a uma dissertação/relatório, sobretudo dos seus nichos sociais mais desfavorecidos e/ou com potencial de ressonância e de empoderamento das pessoas com que interagem. Falamos, sobretudo, de Centros Comunitários, de Serviços Públicos (Regionais e Municipais) de Educação e de uma Organização Não-governamental.

O trabalho pedagógico que se corporifica a partir dos resultados de aprendizagem da unidade curricular de Intervenção Comunitária foi pensado, desde a sua origem (ano letivo de 2013/2014), como um exercício de comunicação, jamais de extensão. A assunção de um processo de ensino e de aprendizagem que se resumisse exclusivamente à ação de *estender algo a ou até alguém* (FREIRE, 2002) não permitiria a liberdade democrática, a autonomia e o espírito crítico que caracterizam as intervenções dos estudantes nos seus núcleos de estágio. Aliás, a presunção de que *somos mais* numa lógica de “arrogância farisaica” (FREIRE, 2009) não é condição necessária, nem tão-pouco relevante ao exercício pedagógico de uma determinada intervenção na comunidade que se alicerça em duas perspectivas de continuidade: a perspectiva psicológica e a perspectiva sociológica da intervenção e do desenvolvimento comunitário local.

A partir da perspectiva psicológica da intervenção comunitária os estudantes-estagiários mobilizam conhecimento reconhecendo que

o desenvolvimento e a ação não são apenas individuais, mas que os grupos sociais, as instituições e as comunidades são também autores no processo de produção de significados e de implementação de projetos de ação sendo desejável intervir no sentido da sua capacitação e empoderamento. (MENEZES, 2010, p. 29).

Falamos claramente de desenvolvimento em contexto (GUERRA, 2002) (perspetiva sociológica da intervenção) a partir de uma “pedagogia da autonomia” que “tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2009, p. 107). O trabalho pedagógico que os estudantes-estagiários têm desenvolvido em diversos centros comunitários do concelho do Funchal tem guardado esta premissa como uma condição *sine qua non* para o sucesso das suas intervenções. Isto é, num primeiro momento, ainda muito antes de se traçar o perfil comunitário, enquanto documento estruturante da planificação para a intervenção, os estudantes procuram conhecer as pessoas com quem irão interagir ao longo de um ano letivo. Estamos, portanto, numa fase inicial de escuta e de desvelamento paulatino das histórias de vida que se escondem por detrás de cada rosto, que nestes núcleos de estágio, em particular, se apresentam mais reservados, por vezes perplexos por observarem uma juventude que se preocupa com os seus percursos, com as suas vidas. Os centros comunitários

são fundamentalmente visitados por pessoas da periferia da cidade, maioritariamente pertencentes a uma classe social baixa ou média baixa, desempregados ou reformados, bem como por crianças e jovens desses grupos familiares, que no período das férias letivas (Carnaval, Páscoa, Férias de Verão, Natal) participam nas atividades dos centros, numa espécie de ocupação dos tempos livres.

Nestes centros, os estudantes-estagiários têm vindo a articular planos de intervenção que visam, entre outras dimensões, o trabalho de proximidade com a população no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionalizantes, que se corporificam em domínios como a gestão do orçamento familiar, o autoconhecimento e a autoestima, processos de alfabetização, a gestão de resíduos domésticos, os direitos e deveres do cidadão, ou o acesso ao património cultural comum, a sua história e relevância para o desenvolvimento pessoal e social.

Muito embora, os públicos sejam diferentes, o que se verifica nos núcleos de estágio ligados a serviços públicos e regionais de educação, especificamente serviços que estão associados à educação inclusiva, e cuja ação dos estudantes se corporifica através de equipas multidisciplinares, é a preocupação com o *cuidar do outro*, com a construção de percursos alternativos de aprendizagem propiciadores de autonomia pessoal e de escolarização funcional e profissionalizante, por exemplo. Considerando ainda os estágios desenvolvidos no âmbito de uma ONG, os estudantes são confrontados sobretudo com o princípio da ajuda ao próximo, da solidariedade, num trabalho denso de atenuar as desigualdades e centrado na sustentabilidade e na tolerância. Entre outros aspectos que são desvelados pela natureza da ONG, os estudantes assumem-se neste contexto como formadores e num contacto próximo com escolas e estudantes do ensino básico (especialmente), partilham informação relevante sobre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, adentrando no potencial da realização do voluntariado e apelando aos mais jovens para a sua participação cívica, crítica e consciente da sua relevância na transformação da comunidade. Agem, portanto, em processos de conscientização para uma participação cívica estudantil, mais ativa, proativa e democraticamente inclusiva.

Em qualquer um destes percursos os estudantes-estagiários compreendem a relevância da *leitura do mundo* antes da *leitura da palavra*. Isto é, apropriam-se da intencionalidade pedagógica de sentido freireano e comprometem-se, *a priori*, com uma análise crítica da realidade, muito antes de poderem

povoá-la com os seus esquemas linguísticos ou o seu receitário acadêmico. Os estudantes são levados a compreenderem o quão relevante se apresenta à intervenção comunitária o sentido fenomenológico e hermenêutico da sua intervenção, pelo que reconhecem que o ponto de partida é a comunidade, os seus códigos linguísticos e o seu saber acumulado, mesmo que imerso na curiosidade ingênua (FREIRE, 2009), muito antes de, erradamente, se poderem assumir como técnicos de extensão de paradigmas e convenções desatualizadas ao contexto prático da sua intervenção.

Está implícito na formação destes estudantes um certo sentido gnosiológico freireano que nos convida a assumir que “conhecer, na dimensão humana, (...), qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe” (FREIRE, 2002, p. 27). O estudante-estagiário que assim age, “reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica” (FREIRE, 2009, p. 123).

O modo como os estudantes-estagiários realizam a sua intervenção na comunidade não é uma prática ingênua. A unidade curricular de Intervenção Comunitária prepara-os para esse fim, para essa intervenção, para esse diálogo com a comunidade, para que a partir dela possam emergir planos de ação, intenções pensadas e organizadas tendo em consideração as necessidades dos contextos. Esta capacidade não é neutra, nem tão-pouco apolítica. Os estudantes-estagiários sabem que a sua presença condiciona e altera a realidade dos contextos de intervenção, por isso é que o exercício consciente e crítico da sua prática nasce a partir de três premissas fundamentais: 1. é fundamental que o estudante-estagiário, enquanto “ad-mirador” (FREIRE, 2002) reconheça que existe um contexto que necessita de ajuda, isto é, de suporte científico e profissional para se empoderar e isso, inúmeras vezes, passa pela capacidade em descentrar-se de si próprio, observando e escutando o meio envolvente; 2. Desse processo de escuta, de observação e análise, ainda que mais distante, implica de seguida, caminhar até tais contextos, para que de dentro, possam sentir e experienciar de certo modo os seus constrangimentos, as suas oportunidades; é preciso caminhar no chão da comunidade para que compreenda com maior empatia a realidade que ali existe e que necessita de intervenção; 3. A terceira premissa coloca-nos perante a necessidade de caminhar em conjunto

com as pessoas que habitam o contexto de intervenção, isto é, é com elas e a partir delas que o perfil comunitário de intervenção se desenha e se concretiza. É esta estrutura de ação que reconhece que “não há, por isso mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro” (FREIRE, 2002, p. 28).

Recupera-se, portanto, o conceito de “ad-mirar” de Freire (2002) definido como a capacidade de objetivar e apreender como campo de ação e de reflexão a realidade, sendo certo que “ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão “focalista” da mesma”. Portanto, “a percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela” (FREIRE, 2002, p. 34). Mas, mesmo imersos neste processo de “ad-mirar” a realidade e com ela e a partir dela realizar uma leitura crítica do mundo, os estudantes, tanto da licenciatura como do mestrado, percebem os perigos da boniteza sem decência, da astúcia da estética sem ética e, por isso, intensificam a análise substantiva dos contextos de intervenção, como da sua *politicidade* democrática. (FREIRE, 1997)

Como referimos inicialmente, este trabalho de intervenção com a comunidade também se tem tornado em um eixo central de atuação no curso de Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional da Universidade da Madeira, sobretudo a partir de 2018, ano em que entra em vigor um novo plano de estudos que incorpora a unidade curricular de Educação e Desenvolvimento Comunitário Local. Esta alteração no plano de estudos do mestrado, a par de outras, foi sinalizada e recomendada pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior de Portugal. O objetivo centrava-se na necessidade de abrir outros campos de intervenção aos estudantes do curso, sobretudo àqueles que provinham da Licenciatura em Ciências da Educação e que não sendo professores, poderiam encontrar nos ambientes não formais de aprendizagem e de educação, possíveis formas de intervenção e de reflexão sobre a educação, no seu sentido mais amplo e que não se limita aos muros da escola tradicional, tal como pontua Freire (2001), “a escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento” (p. 16).

Embora seja ainda um trabalho recente, que carece, naturalmente, de mais tempo para se estabilizar enquanto percurso científico na Administração Educacional, é certo que desde 2018 já se realizaram três investigações onde

o primado da educação para o desenvolvimento comunitário local foi assumido e analisado, sobretudo a partir da análise e interpretação de três dimensões-chave: Conselhos Municipais de Educação, Cidades Educadoras e Projetos Educativos Locais/Municipais. Uma das principais premissas transversais aos três estudos envolve o tema-gerador da participação cidadã e das comunidades e aprendizagem. Os estudantes-investigadores do curso procuraram compreender como é que emerge o desenvolvimento comunitário local, encontrando na gestão participada das instituições e na participação cidadã os mecanismos necessários ao empoderamento do local.

Como situam Gadotti e Torres (2001, p. 16), “a participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade”. Estamos a falar de investigações que ousaram compreender o *modus operandi* de câmaras municipais no continente português e na Região Autónoma da Madeira, escutando os seus principais atores, com o objetivo de: analisar localmente os prós e contras dos processos de descentralização educativa; compreender o movimento das cidades educadoras, como espaço pedagógico propiciador da ética na cidade e analisar o modo como o Projeto Educativo Local contribui para o Desenvolvimento Comunitário Local.

Nos três processos de investigação houve, naturalmente, a preocupação em escutar e recolher a voz dos seus principais intervenientes através da realização de entrevistas, cuja análise e discussão dos dados permitiu reafirmar o potencial da participação cidadã na melhoria da qualidade dos seus contextos de vida, sobretudo quando tais processos de gestão do local estão condicionados pela dimensão política e partidária dos seus interlocutores, que no limite acalentam processos de normalização e/ou domesticação (FREIRE, 1997). Os estudos demonstraram que a abertura de canais de comunicação entre os governantes e a população facilita os processos éticos de tomada de decisão consensual e que num espaço amplo de governação, como são as cidades, o grau de envolvimento da população é determinante para o sucesso das políticas de desenvolvimento local, seja na sua dimensão social, cívica, educativa, como ambiental, económica e urbanística, por exemplo.

Em ambos os processos de intervenção, seja pela via da realização de estágios em Intervenção Comunitária, seja pela via da realização de uma dissertação de mestrado em Administração Educacional, evocando os princípios

da unidade curricular de Educação e Desenvolvimento Comunitário Local, assiste-se a uma tentativa válida de transformação dos contextos, considerando que

isto demanda um esforço não de *extensão* mas de *conscientização* que, bem realizado, permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens. O de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizam. (FREIRE, 2002, p. 36);

Os cenários pedagógicos aqui retratados sucintamente pretendem, sobretudo, demonstrar que o pensamento freireano vive e ocupa lugares e tempos significativos na intervenção e na investigação de jovens estudantes universitários. Julgamos que entre os exemplos partilhados subsiste uma preocupação maior, tão bem assinalada em Han (2018) sobre a necessidade de recuperar a hospitalidade perdida e que numa pedagogia da autonomia freireana os estudantes se confrontam com os condicionalismos da história e com o valor da sua intervenção no mundo, pois a educação pode, ainda, alguma coisa.

CONCLUSÕES

Procuramos apresentar neste artigo, os elementos constitutivos de uma concepção de educação humanizadora, crítica, com caráter emancipatório, que em Paulo Freire encontra expressão e que enseja práticas transformadoras em momentos históricos e territórios diferenciados. Apresentamos o método de conhecimento de Freire, que a partir da primeira e exitosa experiência de Angicos, ganhou o mundo, sendo aplicado em Portugal num período de grande visibilização e enaltecimento do poder popular, que corroborou para a elaboração de políticas de educação de adultos ligadas a interesses comunitários.

Estas experiências educativas posteriores ao 25 de Abril, conectavam-se a práticas de trabalho, manifestações culturais, contextos históricos diferenciados, em diversas localidades de Portugal, que proporcionaram uma dinâmica inspiradora, indicadora da potencialidade emancipatória que uma educação humanizadora freireana contém.

Na Universidade da Madeira, a formação de estudantes de Licenciatura e de Mestrado em Ciências da Educação envolve uma concepção de currículo

em que a perspectiva da Intervenção Comunitária e do Desenvolvimento Comunitário Local, inspiradas nas ideias e no método de conhecimento de Freire. Os projetos comunitários em que os estudantes se envolvem, atestam a atualidade das práticas pedagógicas que, como indicava Freire, consideram as comunidades em suas características culturais, econômicas e de classe, sobretudo na acolhida e promoção à cidadania dos sujeitos invisibilizados socialmente.

Acreditamos que estas duas situações, a do período em que as políticas de educação de adultos do processo revolucionário em curso e das experiências recentes de Intervenção Comunitária e de Desenvolvimento Comunitário como a empreendida pela Universidade da Madeira, são provas incontestas da praticidade e do potencial transformador que as práticas pedagógicas inspiradas no método de conhecimento de Freire ensinam.

Desta forma, entendemos que este artigo ajuda a dirimir as compreensões imprecisas, as confusões e os lugares-comuns acerca do método de conhecimento de Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *Política e Educação* (3.^a ed.). São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *A educação na cidade* (5.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. *Extensão ou Comunicação?* (12.^a ed.). (R. D. Oliveira, Trad.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (39.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. Conscientização e alfabetização – Uma nova visão do processo. *Revista Estudos Universitários*, Universidade do Recife, no. 4, Abril-Jun, 1963.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (2001). Paulo Freire, Administrador Público. In: FREIRE, P. *A educação na cidade* (pp. 11-17). São Paulo: Cortez, 2001.

Grácio, Rui, *Educação e processo democrático em Portugal*. Lisboa. Horizonte, 1981.

GUERRA, I. *Fundamentos e processos de uma sociologia da ação*. Estorial: Príncipia, 2002.

GUERRA, M. J. C. As 40 horas de Angicos: Vítimas da Guerra Fria? *Revista de Informação do Seminário RISA, Angicos-RN*, v. 1., n. 1, p. 22-46, jan-jun, 2013,

Ed. Especial. Disponível em: www.ufersa.edu.br. Acesso em 02.05.2021.

LOBO, L. A experiência de Angicos. In: GUERRA, Marcos; CUNHA, Célio da. (Orgs.) *Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois*. Revista em Aberto, Brasília, INEP, v. 26, n. 90, jul-dez, 2013.

LYRA, C. *As 40 horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

HAN, B. C. *A expulsão do outro*. Lisboa: Relógio D'Água, 2018.

MENEZES, I. *Intervenção comunitária: Uma perspectiva psicológica*. Porto: Livypsic /Legis Editora, 2010.

MELO, A.; BENAVENTE, A. *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

STOER, S. *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento, 1986.