

APROVEITAR EXPERIÊNCIAS: UMA ABORDAGEM SOBRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS E EMANCIPAÇÃO SOCIAL¹

EMBRACING EXPERIENCES: AN APPROACH ABOUT COMMUNICATION AND
EDUCATION, DEVELOPMENT OF SKILLS AND SOCIAL EMANCIPATION

Itamar de Moraes Nobre²
Vânia de Vasconcelos Gico³

RESUMO

Partilham-se experiências e reflete-se sobre a comunicação e a educação na formação das competências e o favorecimento da emancipação social, tendo como base as memórias de vida escolar, no período referente ao antigo curso primário, das quatro primeiras séries iniciais do ensino regular (1970, 1971, 1972 e 1973). Trata-se do aproveitamento de vivências grafadas em escritos feitos e arquivados em 2004. Amadou Hampâté Bâ, António Nóvoa, Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos auxiliaram teoricamente para discutir sobre a importância das temáticas propostas. Os dados foram coletados a partir de visitas à Escola Estadual Prof. Raimundo Soares e à Escola Municipal Professor Celestino Pimentel (Natal/Rio Grande do Norte/Brasil), em pesquisa documental (cadernetas, históricos escolares e atas nas duas escolas), entrevistas

com a direção da escola e narrativas orais das antigas professoras primárias. Ressaltamos a importância de a escola e a comunicação social estarem relacionadas em prol das interações humanas, favorecedoras da formação das possíveis competências de seres, como futuros “agentes de transformação social”, em busca de uma possível emancipação social.

Palavras-chave: Autobiografia. Comunicação social e educação. Formação de competências. Emancipação social e cidadania.

ABSTRACT

In this paper, I share some experiences, doing a reflection about communication and education in the development of personal skills and a social emancipation, considering as data in memories in the

¹ Texto produzido enquanto bolsista CAPES (Processo: BEX 1673/14-9), em pós-doutoramento no Centro de Estudos Sociais (Universidade de Coimbra/Portugal), na Linha de Pesquisa: Estudos pós-coloniais e cidadania global, sob a supervisão do prof. Dr. Boaventura de Sousa Santos, no período de agosto/2014 a julho/2015, em pareceria com o Observatório Boa-Ventura de Estudos Sociais – PPGCS/UFRN – Natal/RN, sob a supervisão da profa. Vânia de Vasconcelos Gico.

² Docente e pesquisador do Departamento de Comunicação Social e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Mídia (PPgEM), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (Natal/RN/Brasil). Email: itanobre@gmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/8592622988364534>

³ Professora e Pesquisadora Associada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGCS/UFRN). Lidera o Grupo de Pesquisa Cultura, Política e Educação-CNPq. Coordenadora do Observatório Boa-Ventura de Estudos Sociais (UFRN), em convênio com o Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra. CV: <http://lattes.cnpq.br/7539570452372582>.

elementary school (in the years of 1970 until 1973). The research embrace the experiences documented in 2004. Some authors as Amadou Hampâté Bâ, António Nóvoa, Paulo Freire and Boaventura de Sousa Santos are composing the theoretical framework, contributing to a debate within the importance of the main themes in this study. All the memory were collected in some visits to the schools Escola Estadual Professor. Raimundo Soares and Escola Municipal Professor Celestino Pimentel (City of Natal, Rio Grande do Norte State, Brazil). In these places, with the methodological tool of documentary research, I found many professors notebook, scholar degrees and documents for registrations. And, by the process of interview, I have recorded the testimonial of the headmaster in both schools and of the teachers of that time. I do highlight the importance of the confluence between School and Social Communication in improvement of humans interaction, contributing for the development of some skills in each individual, as well “agents of social changes” in the future, reaching a possible social emancipation.

Keywords: Self-biography. Social communication and education. Development of skills. Social emancipation and citizenship.

INTRODUÇÃO

*Dedicado a Dona Juracy Pinheiro,
professora de Itamar Nobre,
do segundo ano primário, em 1971.*

Este texto está contextualizado como recorte de um estudo mais ampliado, desenvolvido por ocasião do estágio de pós-doutoramento realizado no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, na linha de pesquisa Estudos Pós-coloniais e Cidadania Global, em parceria com o Observatório Boa-Ventura de Estudos Sociais do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGCS/UFRN), campus de Natal, centrado nos estudos sobre formas de ensino e aprendizagem, nas quais estão circunscritas a comunicação social, a educação e a cultura. Nos aspectos gerais do estudo mais ampliado, tratamos de refletir sobre os sinais, as características e as tendências epistemológicas da Folkcomunicação e da Educomunicação; e sobre os campos da comunicação, educação e cultura, como interfaces para as visibilidades dos saberes e a possibilidade da emancipação social por meio da relação universidade X escola pública. Nesse recorte, tratamos de anunciar e partilhar vivências do passado, oportunamente refletindo sobre temáticas que se aproximam com aquele aprendizado, com o objetivo de discutir a associação da comunicação social e da educação para a formação das competências, a emancipação social e a cidadania, a partir de um estudo autobiográfico recortado.

Trata-se de um aproveitamento de experiências e vivências grafadas em escritos datados de 2004 e arquivados desde então. Na ocasião da coleta de dados, estava em fase de doutoramento⁴ pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Aqui, em parte, relato algumas das memórias da minha vida escolar referente ao período compreendido como o antigo curso primário, no qual se cursavam as quatro primeiras séries iniciais do ensino regular básico, especificamente nos anos de 1970, 1971, 1972 e 1973. Oportunamente, reflito sobre as consequências dessa vivência na minha formação profissional, educacional e política, com o entendimento de que tais consequências podem ser algo muito comum e que em dimensões, condições e contextos diferentes possam acontecer com outras pessoas. Além disso, chamamos a atenção para observar o caráter pedagógico da experiência ligando-a ao presente.

A vivência ocorreu em uma época na qual eventos históricos deixaram marcas contundentes no país. Uma época relacionada à luta por direitos e liberdade, um momento em que o cidadão brasileiro, representado por grupos políticos de esquerda, mobilizou-se contra a opressão militar. Foram ações em que, segundo Gorender (1987, p. 248), a “esquerda brasileira de inspiração marxista” recorreu às armas, entre 1968 e 1974, para combater o autoritarismo militar. Para ele, essa luta havia sido tentada pela esquerda já em 1965, período após o golpe militar de 1º de abril de 1964. Foi um momento em que escolas, organizações religiosas,

estudantis, de trabalhadores e qualquer outras, que ameaçassem o poder totalitário, estavam sob vigilância da ditadura.

Na época, muitos professores eram alvos de desconfiança do governo, mas Dona Juracy, uma pacata professora primária de alunos em idades escolares iniciais, provavelmente não o fosse. Talvez ela não burlasse a ordem política, embora, na sua ação, ela desconstruísse a prática de ensino vigente. Não preparava ameaças para o presente político, mas propagava uma forma de saber que serviria para o futuro, ao menos especialmente para mim. Talvez o seu ato não fosse consciente, porque no contexto amoroso em que ela mergulhava para ensinar não tivesse o planejamento de formar sujeitos críticos e combatentes, mas o seu compromisso com o ensino e os alunos que estavam sob a sua responsabilidade apontavam para afirmação de uma prática epistemológica, de certa forma compatível com os ensinamentos de Paulo Freire, de uma epistemologia tradutora do mundo, em uma época em que a internet ainda não era íntima da juventude nem se fazia presente nas escolas, como na atualidade.

Ao buscar informações para essa reflexão, não imaginava que fosse remetido ao começo de um episódio de sensações renovadoras e revelações, a uma página da minha história na qual estavam escritos os significados do meu presente, imagens encobertas pela concentração em atividades atuais, mas que foram refletidas como se fossem oriundas de um espelho descoberto e, por conseguinte, iluminado, projetando no futuro os porquês de eu ser profissionalmente o que sou hoje.

⁴Na época, no primeiro semestre de 2004, cursava uma disciplina intitulada Sociedade e Educação, ministrada pela professora Doutora Vânia de Vasconcelos Gico, também minha orientadora do doutorado.

No período da coleta de dados, busquei em Nóvoa (2000) auxílio para configurar esse quadro a partir das abordagens autobiográficas, em visitas à Escola Estadual Professor Raimundo Soares⁵ e à Escola Municipal Celestino Pimentel⁶, em consultas a documentos como cadernetas, históricos escolares e atas nas duas escolas. Além disso, entrevistei as diretoras, visitei as antigas professoras⁷ do meu primeiro, segundo e quarto ano primário, estimulando nelas as narrativas orais daquele período. Nóvoa (2000) traz experiências vividas a partir da história de vida e dos estudos autobiográficos dos professores para falar sobre suas vidas. Para ele, as vozes dos educadores estudados mostravam o quanto o processo autobiográfico ensina sobre a investigação educacional.

O que me leva a Nóvoa (2000, p. 72), neste estudo, é o fato de que, para ele, “uma característica comum do ambiente socio-cultural colhida nas narrativas dos professores é o aparecimento de um professor preferido que influenciou, de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno [...]”. Nesse contexto, ele mostra como os professores dos jovens os influenciaram a se tornarem também professores e a gostarem do ensino, trilhando pelo caminho da educação. Lyra (1996) quando relata as experiências sobre a metodologia de alfabetização de Paulo Freire, em Angicos⁸, mostra como as ações realizadas nos Círculos de Cultura chegaram a influenciar a formação de novos professores, inspirada nos educadores da época.

Nessa perspectiva, aproximamos Nóvoa (2000) e Santos (2014) em um mesmo contexto, em relação ao uso da autobiografia no campo da pesquisa.

Nóvoa envolve a autobiografia de professores nos seus estudos e, para presentificar e refletir sobre a atitude da professora Juracy, consonante com o meu atual modo de vida acadêmico e profissional, corroboro as formas em que Santos (2014) se baseou para relatar o seu trabalho de campo, e reavivo esses arquivos de maneira a contribuir com as atuais discussões sobre o campo da formação do saber, em associação com a comunicação social. Para ele,

escrever um relato pessoal sobre o meu próprio trabalho de investigação tem, necessariamente, algo de uma autobiografia e de um auto-retrato. A hermenêutica literária distingue entre autobiografia e auto-retrato. Enquanto que a primeira relata ‘aquilo que fiz’, o segundo relata ‘aquilo que sou’ [...] (SANTOS, 2014, p. 103).

Além de encontrar amparo teórico sobre a autobiografia em Nóvoa (2000) e em Santos (2014), também nos apoiamos sobre o mesmo tema em Hampâté Bâ (2003). Nessa obra, o filósofo relata a história da sua vida desde o seu nascimento até a sua juventude, quando já estava com mais de oitenta anos. Nos seus escritos, consta que ele não precisava lembrar os momentos vividos. Escreveu: “para descrever uma cena, só preciso revivê-la” (HAMPÂTÉ BÂ, 2003, p. 13). A sua narrativa é de uma naturalidade presencial, que conta a sua história como se estivesse diante de nós.

Fala, por exemplo, da forma como o conhecimento era repassado por meio da audição dos *griots* músicos, dos contos, epopeias e poemas, em público, demonstrando nesse formato de aprendizado a

⁵ Situada no bairro da Cidade da Esperança, zona oeste de Natal, capital do Rio Grande do Norte, região nordeste do Brasil.

⁶ Idem.

⁷ A professora da terceira série, a Dona Lúcia, não foi localizada para ser entrevistada.

⁸ Município do Rio Grande do Norte, região nordeste do Brasil, localizado na zona do sertão, à margem esquerda do rio Pataxó ou Angicos, dista, em linha reta, 156 quilômetros de Natal, capital do estado.

relevância da tradição oral e da educação popular. As crianças tinham nos “mestres contadores de histórias” referenciais para o aprendizado das “ciências da vida”, e a sua importância para o saber ultrapassava qualquer especialidade. A demonstração da valorização da memória, da história e da oralidade dos aspectos autobiográficos da sua obra notamos nesse trecho:

O fato de nunca ter tido uma escrita jamais privou a África de ter um passado, uma história e uma cultura. Como diria mais tarde meu mestre Tierno Bokar: ‘A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. É a herança de tudo aquilo que nossos ancestrais puderam conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente’ (HAMPÂTÉ BÂ, 2003, p. 175).

Respaldo-me, ainda, em outra base teórica que julgo importante nessa discussão, já referida anteriormente, que é a inserção de Lyra (1996), quando relata suas experiências em Angicos, em 1963, destacando a importância política desse ato. Um título no qual me declinei para assomar mais o conhecimento sobre as narrativas de práticas educacionais coletivas.

Nesse caso, ressalto um possível valor dessas linhas que escrevo, não para constituir importância à minha pessoa ou deixar uma marca da minha trajetória, mas para indicar uma forma de exercício de reatuação de vivências, que possam servir de modelo para gerações futuras, no campo da comunicação social e da educação. Especialmente hoje, uma época em que a escola ainda carrega o tradicionalismo no

ensino e reverbera a concepção “bancária” da educação (FREIRE, 2005).

ESCOLA, ESPAÇO ACOLHEDOR DA COMUNICAÇÃO SOCIAL

Essas memórias visam servir de base para a reflexão sobre a escola como um espaço acolhedor da comunicação social, ambas, escola e comunicação social, incluídas em um processo significativo para as interações humanas, favorecedor da formação das possíveis competências de seres, como futuros “agentes de transformação social”, em busca de uma possível emancipação social e cidadania.

A inspiração no termo “agentes de transformação social” é dada por Santos (2002) quando discute os processos da globalização. Ele sugere que há duas formas de leituras alternativas, “acerca das mudanças atuais do sistema mundial em transição e dos caminhos que aponta: a *leitura paradigmática* e a *leitura subparadigmática*” (SANTOS, 2002, p. 89). Nesse caso, para Santos (2002, p. 93), “Os argumentos paradigmáticos apelam a atores coletivos que privilegiam a ação transformadora enquanto os argumentos subparadigmáticos apelam a atores coletivos que privilegiam a ação adaptativa”. Em concordância com o autor, priorizamos a discussão acerca da qualificação de jovens na perspectiva, vislumbrando a possibilidade de inseri-los no percurso de uma ação transformadora. Santos (2002, p. 93-94) reforça que esses atores, os quais enfatizam e dão importância à leitura paradigmática, “tendem a ser mais

apocalípticos na avaliação dos medos, riscos, perigos, e colapsos do nosso tempo e ser mais ambiciosos relativamente ao campo de possibilidades e escolhas históricas que está a ser revelado”.

No contexto em que se situa essa discussão, talvez seja possível compreender que os atores sociais que privilegiam a ação transformadora estejam vinculados a um percurso mais promissor no rumo da emancipação social. Esse itinerário, a nosso ver, pode ter um traçado que associa a formação do ator transformador social, em contraposição aos atores coletivos que privilegiam a ação adaptativa (SANTOS, 2002); o desenvolvimento das subjetividades rebeldes em contraposição às subjetividades conformistas (SANTOS, 2007); a descolonização das ideias, em contraposição ao colonialismo, ao capitalismo e ao patriarcado (SANTOS; MENESES, 2009); a dimensão emocional do conhecimento relacionada à “corrente quente”, em superação à “corrente fria”; o conhecimento da emancipação contrário ao Conhecimento Regulação (SANTOS, 2007); as Epistemologias do Sul para discutir e conhecer sobre as Epistemologias do Norte e suas consequências (SANTOS; MENESES, 2009).

Nossa pretensão, ao referirmo-nos a tais pensamentos, não seria apenas invocar os referentes ao nosso percurso, mas fazer submergir os conceitos de emancipação social e de cidadania, pontos que são propostas dessa discussão, no desejo de ensejar uma reflexão aproximando essas ideias a um arcabouço que possa vir a ser apropriado em outras reflexões e em outros trabalhos; muitas vezes o que já vem sendo elaborado, sem muita consciência da sua importância, não só na escola mas

também na vida, como palco da existência. Esse itinerário teórico citado anteriormente tende a aproximar essas temáticas como se fôssemos elos na formação de uma rede. Uma rede de associações temáticas, as quais não devem ser apenas vistas como origens dos debates sobre a emancipação social e a cidadania, mas necessitam ser incluídas como conteúdos associativos, envolvendo também o tema da formação das competências na escola, por meio da interface comunicação social e educação, pensando que essa pode ser uma possibilidade de encaminhar e favorecer o indivíduo ou grupos ao encontro da emancipação social e cidadania.

Para além disso, devem-se considerar o conhecimento e o acesso a uma “nova cidadania”, qual seja, aquela que tanto se constitui na obrigação política entre os cidadãos e o Estado, bem como na “obrigação política horizontal entre os cidadãos”. Com isso, “valoriza-se o princípio da comunidade” e, com ele, a ideia de igualdade sem mesmidade, valorizando-se também a “ideia de autonomia e de solidariedade”, como pensa Santos (2013, p. 233).

Essa reflexão nos leva a diversificados devaneios: a pensar na aproximação entre a comunicação e a educação como plataforma para se praticar a pedagogia da emancipação, da qual fala Santos (2013), destinando a Amílcar Cabral a origem dessa terminologia; a incluir nesse itinerário intelectual tanto a “pedagogia do oprimido” (FREIRE, 2005) como a “Educação como prática da Liberdade” (FREIRE, 1967). Esse autor considera a pedagogia enquanto

aquela que tem de ser forjada *com* [referindo-se ao oprimido] ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação da sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que essa pedagogia se fará e re fará (FREIRE 2005, p. 34, grifos do autor).

Nesse sentido, emancipação e cidadania, a nosso ver, podem estar vinculadas à formação de um “ator transformador social”, ao pensamento da “corrente quente”, ao reconhecimento da superação dos “espaços estruturais”, geradores de “formas de poder”, o que, para Santos (2007), “são *espaços-tempos*, formas de sociabilidade, nos quais vigora o colonialismo”, quais sejam:

O espaço-tempo doméstico, onde a forma de poder é o patriarcado, as relações sociais do sexo; o espaço tempo da produção, onde o modo de poder é a exploração; o espaço-tempo da comunidade, onde a forma de poder é a diferenciação desigual entre quem pertence à comunidade e quem não pertence; o espaço estrutural do mercado, onde a forma de poder é o fetichismo da mercadoria; o espaço-tempo da cidadania, o que normalmente chamamos de espaço público, aí a forma de poder é a dominação, o fato de que há uma solidariedade vertical entre os cidadãos e o Estado; o espaço-tempo mundial em cada sociedade, que está incorporado em cada país, onde a forma de poder é o intercâmbio desigual (SANTOS, 2007, p. 61-62).

São espaços intrínsecos, não apenas a cotidiano social mas também à educação na esfera da sociabilidade levados por seus interlocutores ou protagonistas para

o cenário escolar. Possivelmente, um lugar que resume todos os demais relacionados nessa citação anterior, que necessita da ação de educadoras como a Dona Juracy e suas lições de amorosidade.

Na atualidade, a educação no contexto escolar mostra-se com ideias colonialistas, gerando injustiças sociais e cognitivas, sem aproximações com a comunidade e a família, diferentemente da época em que a escola era um ponto de relações com a comunidade. Desconsideram-se os caracteres particulares dos alunos e não se questiona o que dificulta o seu aprendizado e o seu relacionamento e sociabilidade com os colegas de estudos. Alunos com traços de hiperatividade, de problemas familiares, de inibição, conduzidos para o aprendizado no campo do conformismo, selecionados efetivamente pela postura comportamental.

Provavelmente, contrariando essa prática, o passado nos ensina e nos orienta a recuperar conhecimentos que servirão para refletir a atualidade. Uma atualidade em que os professores enfrentam duplas ou triplas jornadas de trabalho, precárias condições de trabalho e salários indignos com sua função de educador. Trazemos à tona tais problemas para constituir uma crítica ao sistema de educação, do ponto de vista profissional e humanista, em um momento em que a escola deveria exercer um papel fundamental na contribuição da educação em família, para a formação do saber, em que se envolvesse também a formação de um sujeito solidário, sendo essa uma característica possível de fomentar a amorosidade em um possível professor.

Na conjuntura atual, em que as tecnologias da informação e da comunicação estão presentes nos ambientes

escolares, é preciso associar a boa vontade dos professores e gestores à dos alunos aprendizes e às suas necessidades e desejos de terem acesso a elas, utilizando-se da linguagem como ferramenta para a interação e aproximação, entre os indivíduos aprendizes. Aprender requer um estado de recepção da informação em que a paz individual esteja assentada; se esta não existir, é preciso estimulá-la. É necessário estimular o ambiente propício para ensinar e aprender. Nesse contexto, a linguagem dentro da escola ou em qualquer situação, de um modo geral, pode ser elemento contributivo para o processo de apropriação de ideias e de interação especialmente quando inserida de forma que possa parecer naturalizada.

Maturana (2002, p. 61) orienta-nos nesse pensamento. Para ele, “a criança aprende a falar sem captar símbolos, transformando-se dentro do espaço de convivência configurado em suas interações com a mãe, com o pai e com as outras crianças e adultos que formam seu mundo”. Refere-se ao aprendizado de forma tão naturalizada que a captação de significados se dá sem perceber a captação da simbologia que circunda o processo, sem, necessariamente, compreender a existência dessa simbologia. Pensando assim, damos conta de que a linguagem usada por Dona Juracy foi a visual, mas também foi a linguagem da amorosidade, do apego ao ofício que, mesmo permeada por significados, fazia-nos mais envolvidos pelo processo do que pela simbologia. Era uma pedagogia estimuladora da criatividade com o uso de recursos simples como imagens fotográficas de revistas usadas para o aprendizado da leitura e da escrita e

uma imersão “natural”, por ser imperceptível, lúdica e envolvente.

Nossa compreensão da atuação de Dona Juracy, hoje, é que ela não se baseava no cumprimento de um ofício, como obrigação por ser professora-funcionária da escola, mas na concepção de educadora que carregava na emoção de sê-lo, na motivação para exercer o ensino com paciência e com dedicação, uma entrega com possibilidades libertadoras, de fazer pequenos aprendizes serem conhecedores de espaços inimagináveis, por meio de recortes fotográficos, o que para Alves (1994) seria caracterizado como a “alegria de ensinar”; praticava sem o saber, a justiça cognitiva, a justiça social, envolvendo seus discentes em um mundo mágico, criativo e sonhador de outros mundos.

Na conjuntura em que estive imerso no aprendizado com a Dona Juracy, vi notadamente a imagem da importância dada por ela ao aluno. Recordamos, durante a escrita dessas linhas, a lembrança que teve de mim quando fui a sua casa, de como me recebeu com orgulho e do fato de ter guardado fotografias da época da escola, entre elas, uma na qual eu aparecia, especialmente tendo lembrado claramente qual dos meninos eu era naquela imagem. Acima de tudo, reconfortou-me a confiança dedicada em me emprestar a fotografia para eu reproduzi-la e devolvê-la posteriormente. Essas marcantes memórias que ficam na mente de uma pessoa educadora, e são externadas muito tempo depois, possivelmente são características de alguém que exercia sua função muito além daquela de uma profissional da educação, muito além de

uma professora, e, provavelmente, superava as características de uma simples educadora.

Pensamos ser possível que o acolhimento dado por Dona Juracy poderia caracterizar-se como uma “ação transformadora”, mesmo considerando que os resultados dessa ação só poderiam ser observados no futuro. De certa forma, esse foi o estímulo para transformar essa experiência em uma problematização para futuras reflexões, as quais faço hoje.

Como se trata de presentificar dados memoriais com teor de caso particular, podemos dizer que a sua ação teve influência direta na minha formação profissional, caracterizada por ter na minha formação a predominância da escrita, da produção visual e especialmente fundamentar um dos princípios do ensino que pratico no meu momento de professor: estudar com meus aprendizes, a imagem na sala de aula e nos projetos de extensão da instituição que estou professor. Nesse contexto, também podemos caracterizar a Dona Juracy como uma ativista midiática, disseminadora de outros ativistas midiáticos, conforme Trigueiro (2008).

É possível que a prática educativa da Dona Juracy não tenha sido uma ação isolada, mas um eco dos ensinamentos de Paulo Freire, mesmo sem o saber. Lyra (1996) menciona como Paulo Freire desenvolveu o processo de alfabetização em Angicos, afirmando que, na sua metodologia de alfabetização, utilizava “*slides*”⁹. Eram comumente usados em salas de

aula e conferências ou exposições em movimento de fotografias. Mesmo sendo suportes para fotografias, as imagens utilizadas por Paulo Freire eram reproduções de desenhos. Como exemplo disso, Lyra (1996, p. 23, grifos do autor) descreve:

Primeira hora: Aula de Cultura

Objetivos

Através de reduções (nove diapositivos), levar ao analfabeto o conceito antropológico de cultura, fazendo distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. A cultura como acréscimo que o homem faz ao mundo que ele não criou. A cultura como resultado de seu trabalho e de seu esforço criador e recriador. O homem, afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto.

Ficha (slide) A

Projeção: Cabeça de um homem nordestino, com setas que partem dela para seis coisas distintas: uma casa, uma árvore, um cacimbão, um monte com a forma do monte Cabugi (que faz parte da paisagem da cidade), uma andorinha e um porco.

Paulo Freire utilizava as imagens no ensino e dela extraía temas geradores, contextualizados com a cultura dos aprendizes, estimulando um aprendizado por correlação com os conhecimentos adquiridos no seu cotidiano. Essa foi a metodologia utilizada por Dona Juracy, na época da minha alfabetização, para integrar com os seus alunos e com um novo conhecimento sobre o mundo.

⁹ O termo slide é a denominação dada aos diapositivos em películas fotográficas (em oposição à película fotográfica em negativo) para servir como suporte de exibição de imagens fixas em uma tela, a partir de um aparelho projetor, hoje em desuso em sala de aula.

Esse é um cenário que nos faz perceber, na atitude de Dona Juracy, uma relação com a proposição de Maturana (2002), na sua discussão sobre a interação, associada com as emoções, no contexto educativo e pedagógico, e, para além disso, no campo da política. Assim, especialmente neste estudo, referimo-nos à educação. Para ele, “para que haja interações recorrentes, tem que haver uma *emoção* que constitua as condutas que resultam em interações recorrentes. Se esta emoção não se dá, não há história de interações recorrentes, mas somente encontros casuais e separações” (MATURANA, 2002, p. 66).

Dessa maneira, refletimos que as interações, precedidas pelas emoções, pelo relacionamento acolhedor, também desperta a sensibilidade no acolhido e estimula a sua criatividade e o desejo de permanecer no grupo, de forma produtiva e criativa. Uma interação favorecedora da convivência amorosa em longo prazo, a qual possibilite a sinergia, a troca, a partilha, a solidariedade. Esse cenário estava presente na minha escola, onde o aprendizado e a interpretação do mundo estimulados por Dona Juracy, por intermédio de recortes de fotografias, demonstram o rompimento com a prática colonial da “educação bancária” e nos remete ao mundo do reencantamento da educação (ASSMANN, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada, inicialmente, no processo de busca das informações sobre a formação na escola primária,

entre 1970 e 1973; as reflexões geradas a partir das leituras realizadas para a produção do texto; as aproximações teóricas entre os autores apresentados aqui; as inferências feitas a partir das entrevistas realizadas com Dona Juracy, levaram-nos a crer que a formação profissional pode ter influências do processo ensino-aprendizagem desenvolvido por um professor(a).

No caso de Dona Juracy, era a professora que utilizava imagens para ensinar aos alunos a ler e a escrever. Possivelmente, a minha inclinação pela escrita e pela imagem tenha sido uma repercussão dessa ação, além de envolver, prazerosamente, o outro nessa prática. Uma reflexão acerca da formação das competências, como propõe António Nóvoa, quando mostra a influência dos educadores sobre os jovens professores e Amadou Hampâté Bâ, como foi influenciado pelos mestres contadores de histórias, na Escola dos Mestres, e como aponta Carlos Lyra, a partir das experiências nos Círculos de Cultura em Angicos, durante o processo de alfabetização realizado por Paulo Freire e sua equipe, em 1963.

Contudo, nessas experiências mostradas, nota-se a essência da amorosidade. O processo de ensino-aprendizagem foi assentado na aproximação e não apenas no cumprimento de uma função de professores, no cumprimento do seu ato funcional e da sua carga horária. Observando esse contexto, pensamos que se torna premente o acolhimento com amorosidade na educação, no berço escolar. Torna-se necessário oferecer ao aluno a capacidade de dar fluxo ao seu jovem conhecimento, observando as formas de compreensão do mundo a partir das

suas narrativas, revertendo o conteúdo do processo para a correção dos passos seguintes. Oferecer a eles atividade por um viés atrativo para fortalecer a sua adesão ao aprendizado, dando a chance de ser percebido pelos colegas professores para ser compreendido na perspectiva de estimular a sua autoestima.

Desse modo, as interações, precedidas pelas emoções, pelo relacionamento acolhedor, também despertam a sensibilidade no acolhido e estimulam a sua criatividade e o desejo de permanecer no grupo, de forma produtiva e criativa. Uma interação favorecedora da convivência amorosa a longo prazo, que possibilita a sinergia, a troca, a partilha, a solidariedade. Nesse processo, poderia ser a interação parte da dinâmica da emancipação social? Qual seja: a formação de atores coletivos que privilegiam a ação transformadora (em vez de atores coletivos que privilegiam a ação adaptativa); o desenvolvimento das subjetividades rebeldes (em vez das subjetividades conformistas); a descolonização das ideias (em contraposição ao colonialismo, ao capitalismo e ao patriarcado); a dimensão emocional do conhecimento relacionada à “corrente quente”, em superação à “corrente fria”;

Assim sendo, podemos pensar que há um caráter de circularidade no processo de emancipação social, não sendo esse um processo concluso, mas de ação circular e dinâmica, instituído por conquistas parciais, em busca do direito, da justiça social e cognitiva. Nesse processo, para além das relações sociais, nos diversos grupos a que pertencemos, desde a nossa primeira infância, ressaltamos a importância de a escola e a comunicação social

estarem relacionadas em prol das interações humanas, como favorecedoras da formação das possíveis competências de seres, como futuros “agentes de transformação social” em busca de uma possível emancipação social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3. ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas a esquerda brasileira**: das ilusões perdidas à luta armada. São Paulo: Ática, 1987.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. **Amkoullel, o menino fula**. Tradução de Xina Smith de Vasconcelos. São Paulo: Palas Athena; Casa das Áfricas, 2003.

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

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

PEREIRA, Sara Marques. **Memórias da Escola Primária Portuguesa**. Lisboa: Livros Horizonte, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O direito dos oprimidos**. Coimbra: Almedina, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos de globalização. In: _____ (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-94.

_____. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. Coimbra: Almedina, 2013.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

TRIGUEIRO, Osvaldo Meira. **Folkcomunicação e ativismo midiático.** João Pessoa: UFPB, 2008.