

Parte II

METODOLOGIAS E SUGESTÕES DE OPERACIONALIZAÇÃO

Pressuposto metodológico

A. Sobre o sentido do trabalho de conscientização

A *conscientização* é o conceito central nas ideias sobre a educação do pedagogo brasileiro Paulo Freire. A conscientização é o processo educativo que permite ao indivíduo desenvolver uma consciência crítica activa e integrar-se de uma forma crítica numa acção de transformação. Segundo Freire (1971b) a “conscientização é antes de mais uma acto de conhecimento. Implica a revelação gradual da realidade (...)”.

Um colaborador e amigo de Freire, Moacir Gadotti, comenta:

“Paulo Freire tinha um verdadeiro amor pelo conhecimento e amor pelo estudo. Mas dizia que conhecemos para: a) entender o mundo (palavra e mundo); para averiguar (certo ou errado, busca da verdade e não apenas trocar ideias; c) para interpretar e transformar o mundo. O conhecimento deve constituir-se numa ferramenta essencial para intervir no mundo” (Gadotti 1998: 118).

E, segundo Maria de Lourdes Pintasilgo (1998), que integrou uma equipa de especialistas que introduziu a metodologia de conscientização em Portugal, no final da década de 60:

“(...) no domínio das ciências da educação há um esforço profundo para revelar a novidade que Paulo Freire trouxe à epistemologia. Para saber, para conhecer, para agir e intervir, é preciso perguntar – é que a pergunta já leva consigo a apetência, se não a intuição da resposta. O processo aberto da aprendizagem supõe a permanência do diálogo – conhecimento através do que se passa entre dois interlocutores (p. 10).

A conscientização coloca à pessoa desafios (primários, elementares ou complexos) resultantes da tentativa de objectivar a situação em que se encontra. Mas através desse simples mecanismo de tomada da palavra face ao desafio que ele evoca, cresce a consciência de sujeito. Por isso, a tomada da palavra é importante etapa do processo democrático na sociedade, do exercício e da aprendizagem da cidadania (p. 12).

Se se confronta a realidade enquanto sujeito, a realidade desperta na pessoa uma multiplicidade de respostas segundo os momentos e os outros sujeitos que a enfrentam. As respostas da pessoa fazem dela uma consciência crítica, voltam para ela como um eco, objectivadas, desligadas de si. Por isso, as respostas da pessoa fazem a pessoa. E isto porque a resposta na filosofia de Paulo Freire não é uma opinião: é reflexão, crítica, invenção, escolha, decisão, organização, acção” (p. 13).

B. Trabalho de formação para a emergência do sujeito

Sujeito que não quer ser (tratado como) objecto

“Le sujet n’est ni l’identité, ni «l’être» opposés au système de la raison et des intérêts, il se présente à nous comme un travail (...)” (Dubet 1995: 117).

“(...) le sujet n’est pas un être, mais un travail, un mouvement de l’acteur sur lui-même par lequel il s’efforce de construire son expérience et de lui donner sens” (p. 120).

“La formation du sujet (...) n’apparaît que dans les déchirements de la modernité, dans la distance de moi à soi, dans celle qui oppose la «société vécue» à la «société conçue». Le sujet se manifeste de la manière la plus banale et la moins «héroïque» dans la construction de l’expérience individuelle dont les individus rassemblent les significations afin de se concevoir comme les auteurs de leur propre vie” (Dubet e Wieviorska 1995: 9-10).

O sujeito da razão instrumental da Modernidade tem estado preso numa dicotomia que tem como pólos o «eu» individual que «desaparece» nas instituições, que é um «eu» transformado em objecto, e o «eu» da experiência, que é um «eu» que age sobre o mundo que o rodeia e assim emerge como sujeito. A escola e os espaços educativos em geral têm contribuído, através de uma relação pedagógica marcada pelo modelo instrucionista, para o desaparecimento do sujeito, tratando os alunos e formandos como objectos de uma «educação bancária» (Freire). *Skole*, a origem grega da palavra *escola* tem um equivalente em latim que é *otium*: ócio. O ócio de quem tem a vida garantida, que não precisa de «produzir». Para os gregos a escola tratava da vida do espírito, do *logos*, da teoria. Teoria separada da prática, que era a vida dos que labutavam em negócios, (*negotium*) , a vida dos que tinham de produzir os meios. A Escola continua presa na dicotomia entre *Logos* e *Negotium*, reproduzindo a separação entre a Teoria e a Prática, entre a *Palavra* e a *Acção*.

O que é que a escola “império dos signos” (Borderie 1994: 31) e os espaços de formação «produzem» hoje em dia? Contribuem para a emergência do Sujeito enquanto Actor/a Social? Será que professores/as e formadores/as já deixaram de ser “mestres do falar e pensar”, como os definiu, há meio século, Georges Davy (citado em Borderie 1994: 56)? Será que os alunos e formandos conseguiram abandonar o “lugar do morto” (Houssaye 1994: 16), que lhes era atribuído no «triângulo pedagógico» que valorizava apenas a relação do professor com o seu saber, configurando deste modo o campo pedagógico da escola transmissiva, não construtivista? Será que, nos espaços de educação de adultos, “o isomorfismo pedagógico (a aprendizagem de novos modelos

a partir da sua vivência no processo de formação) não estará a funcionar exactamente em sentido inverso, sendo o modelo escolar a marcar um processo que deveria ser, à partida, de formação de adultos” (Salgado 1994: 256)? Como conseguir que alunos/as e formandos/as possam advir à humanidade e tornarem-se sujeitos e actores/as sociais? O *trabalho de formação* dirige-se a “seres intrinsecamente curiosos e condenados a criar” (Canário 1998: 14) para que possam existir no tempo, numa perspectiva não dicotómica do *continuum Logos* e *Negotium*, numa procura de “não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (Freire 1997: 29), numa praxis de reflexão e acção transformadora.

Do método e da sua filosofia ou: como fazer emergir o Sujeito?

“(…) dès qu'on essaie de considérer de façon déterministe notre univers, la société, l'individu, alors le sujet s'évanouit.

De fait, notre esprit est coupé en deux, selon qu'il regarde le monde ou de façon réflexive ou compréhensive, ou de façon scientifique et déterministe. Le sujet apparaît à la réflexion sur soi-même et selon un mode de connaissance intersubjectif, de sujet à sujet, que l'on peut appeler compréhension. En revanche, il s'éclipse dans la connaissance déterministe, objectiviste, réductionniste sur l'homme et la société” (Morin 1995: 47-48).

Na reflexão sobre si próprio em que o sujeito, numa dinâmica de *compreensão*, objectiva a sua forma de falar do mundo em que está inserido, o sujeito, num distanciar crítico da sua forma de pensar as coisas, transforma-se num «objecto» para si próprio, o que permite tornar a sua consciência mais crítica e mudar atitudes e formas de agir. É isto que corresponde ao «travail sur soi». É isto também que permite ao «eu» descrever a sua experiência subjectiva, torná-la num objecto sobre o qual é possível reflectir para, a seguir, confrontá-la com outros textos (outras ideias e teorias). Neste confronto toma ainda mais distância da sua própria experiência, o que vai aumentar a sua disponibilidade para a mudança e a sua capacidade de formular novas pistas de acção e intervenção.

O modo de conhecimento intersubjectivo é baseado no diálogo, em que se trata de um “confronto de lógicas” (Correia 1999: 32), entre sujeitos envolvidos num processo educativo, que podem ter como objecto de reflexão o mundo em que se sabem inseridos, o «eu» e o «nós» em situação e até a própria «consciência da consciência» do «eu» e do «nós».

Entre as pedagogias que permitem este modo de conhecimento intersubjectivo destacam-se a *filosofia da conscientização* de Paulo Freire e a *filosofia da responsabilidade* de Hannah Arendt.

O método de conscientização desenvolvido por Paulo Freire tem como objectivo levar a pessoa de um estado de «consciência ingénu», a um estado de consciência cada vez mais crítica.

“A consciência é, segundo Freire, um caminho até alguma coisa fora da própria consciência (...). Deste modo, a «conscientização» é, por definição, «método», no sentido mais geral da palavra: intencionalidade, estar-virado-para, caminho-para” (Hammen-Poldermans 1975: 27).

Segundo Paulo Freire “a conscientização é possível, porque a consciência humana, apesar de ser condicionada, tem a capacidade de reconhecer que é condicionada” (Freire 1970, 1974: 9). A conscientização situa-se ao nível dos processos «formar» e «aprender» do «triângulo pedagógico» (Houssaye) que estrutura o campo pedagógico do espaço educativo (ver: p. 16). Jamais a conscientização pode ser entendida como processo «ensinar», pelo facto de, neste processo e segundo Houssaye, haver uma relação privilegiada entre o professor e o seu saber, que exclui o aluno desta interacção e não o deixa participar como sujeito no processo de reflexão crítica e na construção do saber. O processo «formar» baseia-se na relação privilegiada entre «professor» e «alunos», enquanto o processo «aprender» permite estabelecer uma relação privilegiada entre «alunos» e «saber» (Houssaye 1994: 17). Nestes últimos dois processos o aluno funciona como *sujeito* e deixa de ser *objecto*.

Como entender esta dinâmica designada como «formação» que, tanto na escola como em todos os outros contextos de educação (não-) formal, possibilita esta relação privilegiada entre «sujeito-professor» e «sujeito-aluno»? Gostava de delimitar como entendo a «formação» e distingui-la do «trabalho de formação». «Formação» é “aquilo que aponta para um tipo de desenvolvimento humano, nomeadamente o de valores e de atitudes”, enquanto “«trabalho de formação» tem este desenvolvimento como objectivo” (Tenwolde 1986: 9). O *trabalho de formação* pode centrar-se no/a formador/a (hétero-formação), no/a formando/a (auto-formação) ou no grupo (co-formação) e é sempre um trabalho «sobre» a consciência dos/das participantes envolvidos no processo. O *trabalho de formação* consiste num “ultrapassar de contradições, passo por passo” (p.23) e encontra-se na interface entre a emancipação (política) e o crescimento espiritual. Crescimento espiritual entendido como “libertação de forças e potencialidades humanas” (p. 12). Trata-se de uma forma de educação que “não é apenas direccionada para o exterior, mas também para o interior” (p. 25).

“(...) gostava de caracterizar «desenvolvimento interior» como um alargar de fronteiras com as quais uma pessoa delimita a sua identidade. (...)

O percurso da vida significa um percurso de aprendizagem, que permite ultrapassar fronteiras e descobrir novos horizontes, tanto interiormente como exteriormente. (...)

Uma palavra antiga para ultrapassar barreiras é «transcendência». Transcendência que começa perto de casa e não deve forçosamente ser entendida como o último passo de um santo a caminho da sua espiritualidade. (...)

Uma verdadeira espiritualidade não tem nada a ver com uma fuga do mundo e é um meio, não para alienar a consciência mas para acordá-la. É o caminho directo para o conhecimento de, e a solidariedade com o mundo, uma chave de ouro para quebrar o domínio do «eu», uma terapia excepcional contra um coração de pedra” (Tenwolde 1986: 28-29).

Alguns dos ingredientes que podem garantir que o *trabalho de formação* não consista apenas em mais um curso a «ministrar», podem, a partir daqui, ser inventariados de seguinte forma:

- o desenvolvimento interior concebido como um alargar de fronteiras com as quais uma pessoa delimita a sua identidade;
- o percurso da vida considerado percurso de aprendizagem e descoberta de novos horizontes;
- uma verdadeira espiritualidade entendida não como fuga do mundo mas como meio para acordar a consciência e caminho directo para o conhecimento de, e a solidariedade com o mundo.

Implica um processo de «aprendizagem a partir da experiência», o único que dá abertura ao «processo de conscientização» e que permite garantir na prática uma aprendizagem “**com** e **contra** a experiência” (Canário 1997: 1). Isto é extremamente importante no *trabalho de formação* com mulheres. Porque, neste trabalho, a distinção entre as dimensões «com» e «contra» tem mais relevância ainda, por ter de se realizar, durante o processo de «subjectivação», uma dupla desidentificação com o «Eu-mesmo»: enquanto indivíduo-ser humano e indivíduo-ser mulher.

O método de conscientização segue em grandes linhas o modelo cíclico do «Processo de aprendizagem a partir da experiência» inspirado em Kolb, tendo como diferença principal a utilização do «desafio». Como veremos no capítulo III, um «desafio» consiste em material audiovisual ou textos e apresenta situações significativas ao grupo. Assim, os dois processos (o da «aprendizagem a partir da experiência» e o da «conscientização») sobrepõem-se, da seguinte forma:



Um *trabalho de formação* que tem como objectivo contribuir para a mudança social, é constituído por percursos múltiplos e nómadas (circulares) da palavra à acção e da acção à palavra. Numa praxis que se pretende que seja saber falar e agir para que algo de novo possa acontecer:

“A palavra é entendida, aqui, como palavra e acção: não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela «praxis», palavra cuja discursividade flui da historicidade - palavra viva e dinâmica, não categoria inerte (...). Palavra que diz e transforma o mundo” (Freire 1972: 24).

Segundo Freire, e tão próximo ou talvez até sinónimo à Hannah Arendts *Action*, na «praxis» a acção e a reflexão são igualmente importantes, porque a palavra contém

“(…) duas dimensões: acção e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interacção tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja praxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (Freire 1972: 111).

Aprender a dizer e aprender a recolocar a palavra «em campo», para que possa ser «agida», implica aprender a movermo-nos entre dois tipos de saber, sem sacrificar um em favor do outro. Trata-se de aprender a ultrapassar a abordagem dicotómica, que separa os saberes «narrativos» dos saberes «demonstrativos», que isola as duas «grandes modalidades do discurso» uma da outra. Esta «separação» estrutura quase sempre a organização do saber que é transmitido nos contextos de educação formal:

“l’une envoie au monde du mythe et de la croyance et l’autre au monde de la vérification, de l’expérimentation et de la démonstration” (Dufour 1996: 32).

“Le savoir narratif (...) mobilise un fonds infini de légendes, de contes, d’histoires, (...) qui ne cesse de se renouveler à mesure que les sujets se relaient au fil du temps dans l’exercice de parole” (p. 33).

“(...) le savoir narratif joue un rôle décisif dans la socialisation du sujet. (...) dans le savoir narratif, il n’y a pas de référent indépendant des sujets qui en parlent, pas de réalité extérieure de ce que l’on en dit, pas de distance entre le mot et la chose. (...) dans le savoir narratif, le monde dépend de la façon dont on en parle (...) je raconte à tu l’histoire qu’il tient de il” (p. 35).

«Eu» e «tu», ambos sujeitos num processo de conhecimento do objecto «il», enquanto

“(...) le savoir démonstratif implique une répétabilité des énoncés” (p. 37).

“Là ou le savoir narratif permettait de produire des savoirs multiples et uniques (...) le savoir démonstratif permet de produire des savoirs valides toujours et partout” (p. 40).

No *trabalho de formação* com adultos (e jovens), e numa perspectiva de *conscientização*, o saber narrativo que informa os momentos hermenêutico e crítico-analítico do processo andragógico, exige alternadamente uma implicação subjectiva e um distanciamento objectivo. No momento crítico-analítico, em que a realidade narrada é confrontada com factos e dados «repetíveis» do mundo que nos rodeia, o saber demonstrativo enriquece o saber narrativo. Enquanto não esquecemos, à luz do princípio de incerteza, que também os saberes «válidos em todo lado» sobre os factos e os dados são sempre provisórios, importa sublinhar que sem o saber narrativo, o saber demonstrativo ficaria fechado num mundo sem *sujeitos*. Para que o mundo possa continuar a existir, como o dizia o escritor Harry Mulisch, importa continuar a contar a *história* que existe atrás de cada coisa.

O saber demonstrativo e o saber narrativo constituem-se mutuamente, o que permite enriquecer a nossa experiência com outras «leituras» da

realidade (baseada em novos factos e dados). Só assim é que o processo que leva à consciência crítica pode ser entendido de uma forma «certa»:

“O que tentamos fazer no processo de conscientização não é atribuir à consciência um papel de criação total, mas reconhecer o mundo «dado», estático, como um mundo «dador», dinâmico.

Conscientização é antes de mais um acto de conhecimento. Implica a revelação gradual da realidade, na qual entro a pouco e pouco, penetrando a essência mais funda dos factos, que tenho diante de mim, como objectivos susceptíveis de serem conhecidos, até que, no termo do processo, eu possa descobrir a razão de ser desses factos.

A conscientização não pode basear-se numa consciência isolada do mundo; ela é a expressão do processo dialéctico entre consciência e mundo.

A conscientização destrói a convicção de que é no foro da consciência que se opera a transformação do mundo; torna claro que é no próprio mundo, na história e na prática vivida que o processo de transformação é real” (Freire 1971b).

Sendo a palavra «verdadeira», acção e reflexão (Freire), é preciso (aprender a) dizer a palavra para que ela possa transformar o mundo e realizar o aspecto pragmático do processo andragógico.

Multiplicar as palavras, entendidas como palavra e acção, para que as pessoas possam pronunciar o mundo e participar na sua transformação. É um trabalho que pretende que as pessoas possam crescer simultaneamente em liberdade, como em responsabilidade assumida:

“As pessoas só são livres na medida em que criem em si um referencial e ajam em função dele, movimentando-se no interior de um campo de forças dado. Daí o carácter obsoleto das ideologias e da adesão simplista a códigos formais” (Pintasilgo 1985: 229).

A emergência do sujeito: «un travail sur soi»

“L'autonomie du sujet n'est pas donnée aux individus, elle résulte d'un travail sur soi, d'un mélange de résistance et d'engagements, de solidarités et de conflits dans lesquels les acteurs construisent une capacité critique, une distance et une émotion qui n'appartiennent qu'à eux” (Dubet e Wieviorka, 1995: 10).

O sujeito do processo de aprendizagem, não é Sujeito no sentido de uma identidade já construída, mas sim um **Sujeito** que se apresenta a si próprio e aos outros **como um trabalho**. Um trabalho que consiste num movimento do/a formando/a, enquanto actor/a social, sobre si-próprio/a,

e sobre o mundo que o/a rodeia, e em que tenta (re-)construir a sua experiência, dando-lhe sentido. Assim, torna-se também autor/a da sua vida, vida que sabe projectar e fazer acontecer “sentindo, pensando, agindo, sonhando, viajando”, amando também o conhecimento para poder “ler o mundo” e intervir de uma forma lúcida e eficaz.

Sendo a construção da autonomia um processo de trabalho sobre si, o *trabalho de formação* consiste em proporcionar pistas para que a *viagem* feita de percursos se possa realizar, seguindo tantos *sentidos* (no sentido de rumo) quanto as pessoas para os traçar.

O grupo em formação constitui o meio em que é possível experimentar esta autonomia, que é sempre uma autonomia «inacabada», em construção.

São quatro os caminhos conducentes à autonomia pessoal (Cardoso 1996: 73):

1. Segurança de atitudes no plano socioafectivo (segurança, confiança, auto-estima, auto-imagem);
2. Competências intelectuais (sentido crítico, reflexão, problematização);
3. Consciência crítica dos interesses e valores;
4. Conhecimento das capacidades e aptidões próprias.

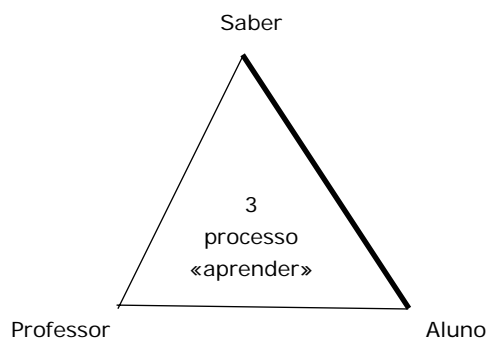
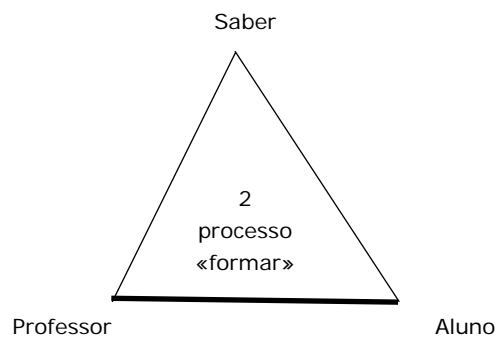
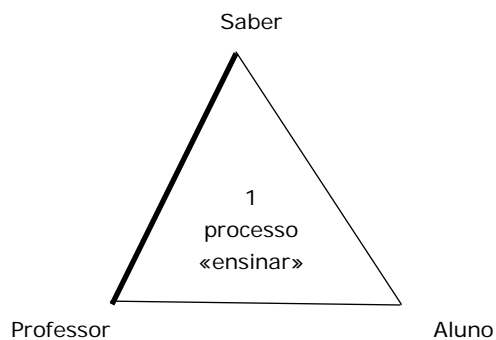
Os autores referem que a autonomia pessoal é a base para a “liberdade intelectual e moral” e para a “realização individual e social gratificantes” (p.73). Penso que estes “percursos para a autonomia” oferecem uma estrutura de base, tanto para a prática pedagógica com crianças e jovens, como para a prática andragógica com adultos. Permite um «*travail sur soi*», tanto da parte dos educandos e formandos, como da parte dos educadores, professores, formadores e animadores.

É preciso entrar em contacto com o pensamento de Edgar Morin para entender que a autonomia é a capacidade de gerir «dependências»

“ (...) l'idée d'autonomie inséparable de l'idée d'auto-organisation. L'autonomie dont je parle n'est plus une liberté absolue, mais une autonomie qui dépend de son environnement tant biologique, culturel que social. Un être vivant, pour être autonome, travaille, dépense de l'énergie, et doit évidemment se nourrir en énergie dans son milieu. Ainsi son autonomie est dépendante d'un milieu. Nous autres, êtres culturels et sociaux, nous ne pouvons être autonomes qu'à partir d'une dépendance originelle à l'égard d'une culture, d'un langage, d'un savoir. L'autonomie est possible non pas en termes absolus mais en termes relationnels et relatifs” (Morin 1995: 48).

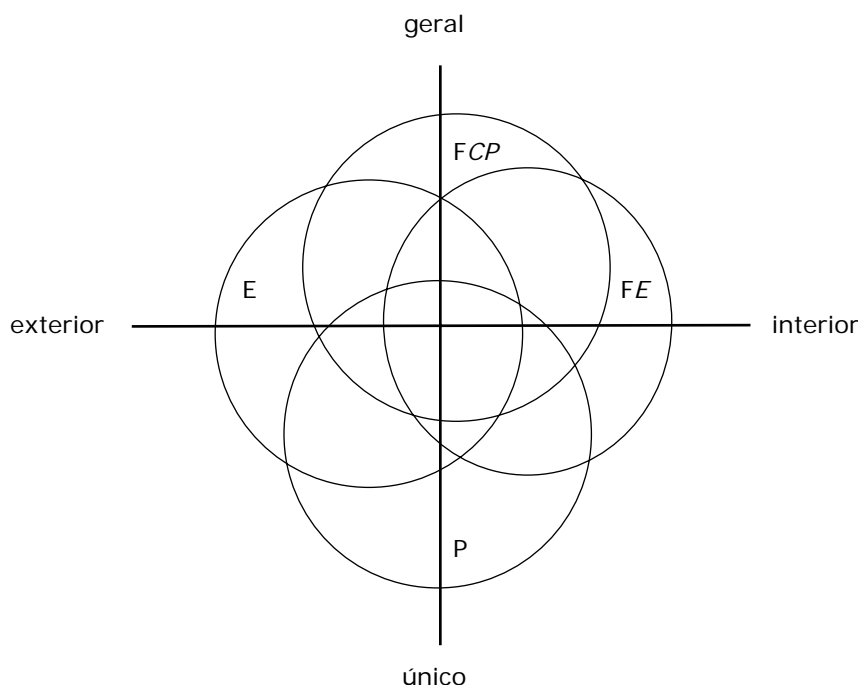
Trata-se de um Sujeito que sabe que emerge de um contexto e que sabe, por isso, que a sua autonomia depende da sua capacidade de gerir as suas dependências. Assim, a autonomia não é independência, nem liberdade absoluta, mas sim a capacidade de gerir as múltiplas dependências do meio em que o Sujeito se movimenta. É uma autonomia que se traduz numa interdependência, resultado do trabalho do Sujeito sobre si-próprio. Implica empenhamentos solidários e construção de uma consciência crítica.

**O TRIÂNGULO PEDAGÓGICO (segundo Houssaye) ou:
COMO COMPREENDER A SITUAÇÃO PEDAGÓGICA**

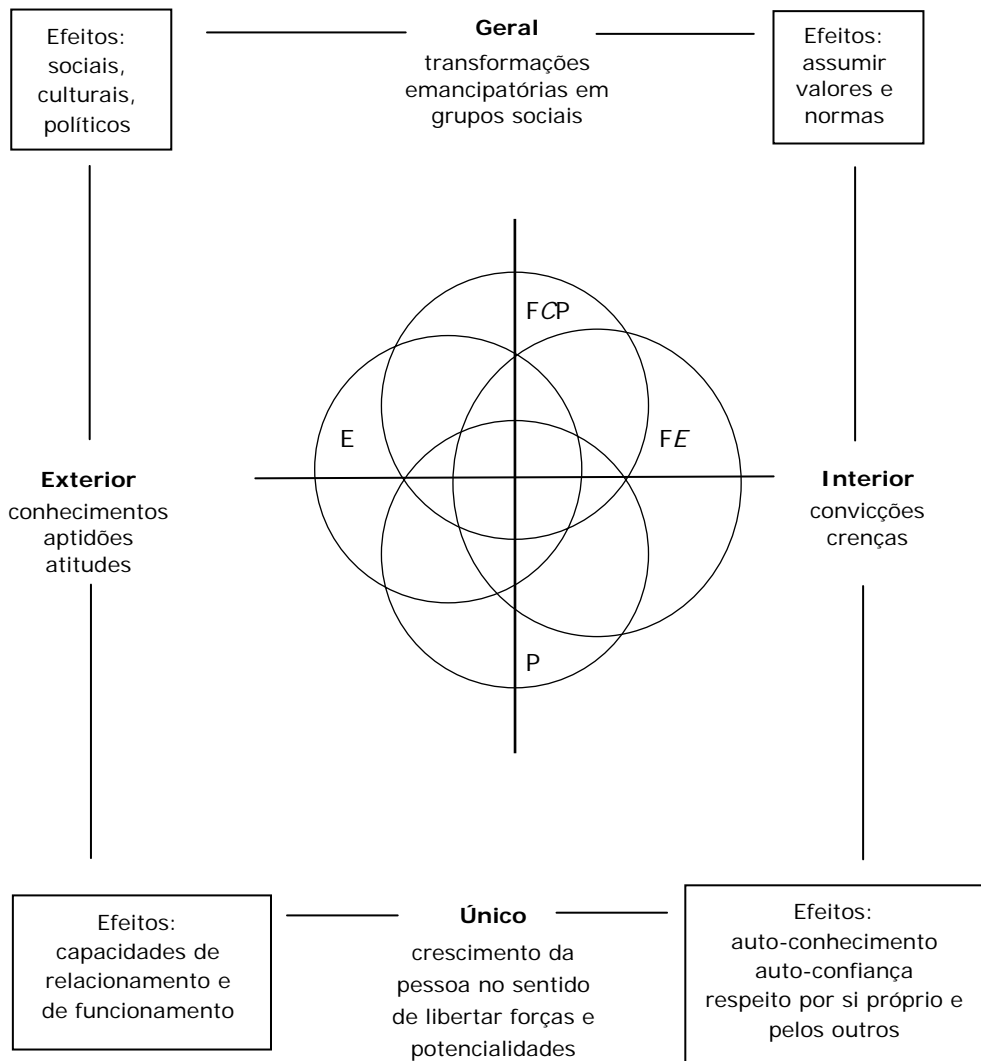


A realização do percurso para a autonomia pessoal baseia-se no conceito de «emancipação» como uma «norma de acção». É preciso *action, falar* e *agir*, no sentido da definição de Hannah Arendt, para que o Sujeito se possa emancipar.

Tenwolde (1986) coloca os contextos em que se realizam processos educativos em duas dimensões, criando quatro contextos em que se realiza *trabalho de formação*: Ensino (E), Formação cultural e política (FCP), Formação espiritual (FE) e Psicoterapia (P):



O interessante deste esquema é que os contextos se sobrepõem parcialmente e que nenhum deles se situa dentro das fronteiras de um dos quadrantes. Definindo o conteúdo dos pólos e os objectivos a realizar em cada quadrante (\rightarrow *efeitos*), podemos constatar que, 1.) em cada contexto, podemos encontrar, embora em proporções não iguais, os processos «ensinar», «formar» e «aprender», que, 2.) em cada contexto, é prestada atenção à pessoa como ser único e ao grupo em geral e que, 3.) em cada contexto, há espaço para mudanças interiores e exteriores. Assim, o esquema completa-se da seguinte forma:



C. O processo de conscientização na prática*

Adaptação do texto: KONING, Marijke de (1986). "Da palavra à acção: história de um processo de conscientização de mulheres". *In: Análise Social, n.º 92-93*.

1. Coordenadas básicas do processo de conscientização

O processo de conscientização consiste em várias fases que incluem a investigação temática, a devolução ao grupo da situação identificada sob forma de «desafio», seguida pela descodificação e por fim pela acção transformadora desta situação (GRAAL: 1982).

Sendo a conscientização o processo que leva o indivíduo de um estado de consciência ingénuo (acrítica, submissa) a um estado cada vez mais avançado de consciência crítica activa, ela é uma acto eminentemente cultural, pela dialéctica que o sujeito estabelece com a situação, numa recíproca transformação permanente.

São coordenadas básicas deste processo:

- Ter como sujeitos todas as pessoas nele envolvidas, incluindo os/as animadores/as exteriores à situação e ao meio;
- Não partir de concepções fixadas a priori, deixando em aberto os resultados a atingir;
- Considerar a tomada de consciência como um resultado da relação dos sujeitos com o mundo e, conseqüentemente como um processo inacabado;
- Considerar que cada novo nível de consciência se realiza «por» e «na acção », e nunca fora dela;
- Ter como fundamental que a acção é determinada por sujeitos-concretos-numa-situação-concreta.

2. As fases do processo de conscientização

A alteração da situação das mulheres e dos homens numa perspectiva de igualdade de oportunidades, pressupõe uma pedagogia participativa desde o princípio e com todas as suas conseqüências. Globalmente designada como «processo de conscientização», esta pedagogia desdobra-se em três fases:

- A - Recolha do universo temático (do grupo/população em causa);
- B - Devolução (ao grupo) da situação identificada;
- C - Acção transformadora da situação.

Estas fases constituem uma unidade, que recomeça sempre de novo, procurando atingir de cada vez níveis mais profundos.

A – Recolha do universo temático

Durante todo o processo de conscientização realiza-se a investigação temática das situações existenciais dos participantes no processo.

Pode haver diferentes momentos na investigação temática:

- Investigação temática ampla à volta do grupo social sobre o qual recai a acção (antes de delinear o projecto de formação);
- Investigação temática abrangendo já futuros participantes no processo (antes de iniciar o trabalho de formação);
- Investigação temática com os/as participantes durante as reuniões de grupo em que os temas geram outros temas.

B – Devolução da situação identificada

A segunda fase do método consiste em analisar a situação que o grupo vive, de forma que, compreendendo-a, possa transformá-la.

Desdobramos esta segunda etapa em dois momentos distintos: codificação e descodificação.

A **codificação** consiste em tornar objectiva uma situação comum aos participantes do grupo, mas que é vivida individual e isoladamente por cada pessoa. A objectivação faz-se a partir de «**situações-desafio**», ou seja, situações particularmente significativas relativamente aos interesses do grupo. Os «desafios» podem ser apresentados através de diapositivos, textos, cartazes, contos, textos dramatizados, etc.

Na elaboração dos “desafios” é preciso ter em conta determinadas **regras**:

- Focar um aspecto importante do grupo a que se dirige;
- Mostrar pessoas em situação (e não fora de uma situação, nem meros objectos);
- Procurar apresentar uma situação (pessoas em situação) imediatamente reconhecível (não tão diferente da experiência do grupo que este não se reconheça nela);
- Evitar, não obstante, que essa situação seja tão próxima que iniba ou impeça a sua desmontagem;

- Focar só um aspecto de cada vez;
- Não introduzir muitos elementos;
- Não apresentar conceitos abstractos.

A codificação é um trabalho da responsabilidade dos/das formadores/as. É sua finalidade criar um meio para objectivar a situação a analisar. Para isso precisa de conseguir distanciá-la das pessoas que a vivem, de forma a ser «observável» e passível de análise no momento seguinte.

A **descodificação** da situação vivida faz-se através da apresentação do desafio ao grupo, seguida da discussão que esse desafio suscita. O/a formador/a tem um papel activo na discussão, pondo questões que ajudem na análise crítica da situação apresentada. Ele/Ela tem uma visão do mundo e a sua intervenção nunca pode nem deve ser neutra.

A descodificação inclui os seguintes **momentos**:

- Descrição em conjunto do desafio («o que viram?»);
- Passagem para a realidade do grupo, partilhando experiências pessoais associados ao desafio apresentado, («o que tem esta situação a ver com a nossa vida?»);
- Colectivização de experiências individuais e descoberta do que há em comum («quem já passou por uma experiência parecida?»);
- Análise das causas («porque acontecem estas coisas?»);
- Fornecimento (troca) de informação;
- Procura de formas de passagem à prática com o objectivo de mudar as situações discutidas nas reuniões («o que podemos fazer para mudar esta situação?»).

C – Acção transformadora

A **passagem à prática** é um processo fundamental no processo de conscientização. É quando a palavra, a reflexão, a análise, a compreensão crítica se tornam acto que a transformação começa a ser real.

As alterações introduzidas na prática quotidiana são as possíveis em cada momento do processo, dependendo em absoluto dos sujeitos envolvidos e das condições circundantes. A partir de qualquer alteração introduzida, o processo encaminha-se para uma nova fase, desenrolando-se em espiral, a que corresponde de cada vez um patamar mais elevado de consciência praticada.

3. Modelo e realidade

O modelo de processo de conscientização é um modelo cíclico, isto é, sem um princípio nem um fim claramente demarcados, o que implica que um grupo pode entrar em qualquer fase deste processo. A realidade não é tão organizada como um modelo esquemático e há grupos que não seguem a ordem lógica do esquema.

Assim, um grupo pode começar a partir de uma acção, um outro com reuniões sobre um assunto de interesse ou com a discussão de um tema, um terceiro com uma reunião de sensibilização que confronta o grupo com diferentes aspectos da realidade.

Durante a descodificação analisa-se o porquê das situações apresentadas nos desafios. As situações são assim problematizadas. Daí este método ser conhecido também por método problematizante.

4. O Diálogo no processo da conscientização

O dialogo

“é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciar-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (...)”

Se é dizendo a palavra com que, «pronunciando» o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial . (...)”

Não é também discussão guerreira, polémica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem buscar a verdade, mas com impor a sua.

Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um acto de criação (Freire1972: 113 - 114).

A educação «autêntica»

“não se faz de «A» para «B» ou de «A» sobre «B», mas de «A» com «B», mediatizados pelo mundo.

“Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo.

Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (Freire 1972: 119-120).

Assim, em todos os contextos educativos, a concepção «acumulativa» ou «bancária» da educação é incompatível com o «método» problematizante desenvolvido por Freire. Porque numa «concepção bancária da educação “o professor fala da realidade como se esta não tivesse movimento” e “em vez de comunicar, o professor dá comunicados que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem” e “jamais proporá aos alunos considerar a realidade de uma maneira crítica” (Freire 1971, 1977: 94-95).

5. «Histórias» (de mulheres) exigindo espaço

“Cada palavra de alguma importância é potencialmente o ponto de intersecção de um número infinito de histórias. (...) Este facto demonstra a riqueza da língua (...) mas também uma fonte inesgotável de incompreensão, de mistificação de manipulação. (...) a história surge sempre num contexto social e cultural. Isto significa que paralelamente a uma determinada história existem outras histórias, nas quais a função da primeira é analisada criticamente no seu contexto.” (Nijk 1978:115 e 180)

Uso o conceito «história» para dois tipos de história: «Histórias» de pessoas que narram experiências individuais; «Histórias» com as quais determinados colectivos (grupos, instituições, países, culturas) «interpretam, desde as suas origens, a sua existência e encontram e reforçam a sua identidade».

Ter espaço para contar a sua «história» é extremamente importante num processo de conscientização. O momento de partilha de experiências durante a descodificação muitas vezes não é suficiente. Por isso é importante distinguir metodologicamente esta necessidade de espaço para as suas «histórias».

A «disciplina» da descodificação à luz das «histórias»

Na prática de educação de adultos (andragogia) há três aspectos distintos e igualmente importantes:

- Um aspecto hermenêutico: durante o processo andragógico a pessoa é ajudada e estimulada a contar a sua «história» e a formular e a reconhecer as suas intenções.
- Um aspecto crítico-analítico: o/a andragogo/a (educador/a de adultos), faz perguntas que projectam a «história» no quadro da realidade da pessoa ou do grupo. Interessa descobrir se a «história» exprime a realidade vivida, se a palavra e o acto convergem numa

praxis consciente ou se – pelo contrário – a «história» tem a função de ocultar uma outra «história», mais fundamental, talvez mais dolorosa, ou então se a «história» é condicionada pela ideologia ou «histórias» dominantes. Um exemplo deste tipo de «histórias» é a da «mulher que tem mais jeito para realizar o trabalho doméstico».

- um aspecto pragmático: o/a andragogo/a estimula a pessoa ao nível da capacidade de agir. É o momento da formulação de alternativas, do tentar encontrar caminhos futuros. É o momento de decidir como continuar.

Os três aspectos são extremamente interligados e estabelecem entre si uma interacção constante. Porque «saber o que se quer não conduz a nada enquanto não se torna claro como agir». Como também a capacidade de agir depende da capacidade de formular crítica e conscientemente um objectivo. Noutros termos: depende da capacidade de contar versões críticas das «histórias» dominantes.

Comparando a fase da descodificação do «método problematizante» com as ideias acima referidas e confrontando os aspectos teóricos da metodologia com a sua aplicação na prática chegamos à seguinte conclusão: as vezes, o momento de «troca de experiências» não deixa espaço suficiente para as «histórias», sendo este momento parte do «programa vasto» que constitui uma reunião de descodificação, uma reunião em que se apresenta e analisa uma situação existencial. Só conseguimos devolver a situação codificada ao grupo percorrendo as etapas todas da descodificação.

Surgindo uma ou mais «histórias» ligadas ao desafio apresentado, o/a formador/a tem de fazer uma opção entre manter a «disciplina» do processo de descodificação e deixar espaço para as «histórias»; entre investir mais no aspecto crítico-analítico e investir antes no aspecto hermenêutico. Parece-me extremamente importante distinguir metodologicamente este «espaço para contar histórias», não o entendendo como um desvio do método inicialmente escolhido. Cabe ao/à formador/a ser «termómetro» do grupo, no sentido de medir se as «histórias» que vão surgindo funcionam como «desafio» ou se trata de mera «tagarelice», transmitindo aos participantes um sentimento final de insatisfação.