

Círculo de Cultura: pesquisa e a intervenção na educação superior

Margarita Victoria Gomez¹

Pelos 50 anos da experiência de Alfabetização de Adultos em Angicos (Rio Grande do Norte, 1962)

RESUMO: Este capítulo desenvolveu-se a partir de reflexões sobre as práticas realizadas no Mestrado Profissional em Educação que encontram ressonância na experiência da autora quando utilizou o círculo de cultura como dispositivo na pesquisa acadêmica. Para isso, ao revisitar a noção de círculo de cultura, ela estabeleceu conexões com a trajetória pedagógica de Paulo Freire para logo afirmar que, o círculo não é uma técnica pronta, mas busca sua realização no diálogo e na heterogeneidade para dar consistência à produção colaborativa em prol de uma universidade popular. Esta reflexão encontra subsídios em consulta bibliográfica e em análises descritivas e interpretativas. O capítulo dá algumas pistas para compreender o círculo de cultura como dispositivo pedagógico na pesquisa e intervenção e sua intenção foi contribuir com os estudos do mestrado profissional.

Palavras-chave: Círculo de cultura – Pesquisa e intervenção – Paulo Freire

Pesquisa para constatar, intervir e me educar comunicando a novidade

A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas mas reinventadas. (Freire, 2001)

A atuação no Mestrado Profissional em Educação tem nos desafiado, nos últimos dois anos, a repensar a tríade: formação, pesquisa e intervenção. Em nossa trajetória como aluna e professora de Ciências da Educação, percebemos que a pesquisa e a intervenção sempre estiveram presentes na formação, bem como a busca da articulação teoria-prática. Percebemos, também, na pós-graduação em educação, a relevância dessa conexão quando ainda se fala de pesquisa ou de ensino. Hoje, no Mestrado Profissional, reativando essa tríade, algumas orientandas estão desenvolvendo círculos de cultura com a participação de professores de escolas da educação básica objetivando dar densidade cidadã à pesquisa. Por isso, consideramos importante revisitar a obra de Paulo Freire para estabelecer algumas conexões e diálogos necessários para esse trabalho.

A reflexão também vai ao encontro de uma à pesquisa² que estamos

¹ Professora do Mestrado Profissional em Educação e do programa de Pós-Graduação em Educação

² Programa Marco Interuniversitário para a Equidade e a Coesão Social nas Instituições de Ensino Superior em América Latina (RIAIPE 3) - <http://www.riaipe-alfa.eu/>

realizando no Mestrado sobre a universidade popular e que questiona qual será o modelo institucional de universidade e quais as matrizes curriculares adequadas para conduzir as instituições e os sistemas de educação superior na direção da justiça social, da ciência pública, ou seja, aquela a serviço das necessidades populares e da democracia cognitiva omnilateral (ROMÃO et.al., 2012), onde se considerem todos os saberes, independentemente dos lugares de sua elaboração e enunciação. Como pesquisadores, nossa preocupação é identificar e contribuir, no âmbito da América Latina, com as instituições que buscam se orientar pelos princípios filosóficos e de gestão em prol da justiça social, antidiscriminatórios, pela socialização do processo decisório para o aproveitamento dos benefícios da ciência e da tecnologia também pelos setores populares. A Universidade Popular, enquanto estrutura, funcionamento e gestão didático-pedagógicos, envolve metodologias diversas, voltadas para a construção da ciência pública e da democracia cognitiva omnilateral.

É nesse contexto de busca por uma universidade cultural e não mais instrumental para o mercado que pensamos o círculo de cultura como dispositivo pedagógico possível na pesquisa, para essa construção, considerando a necessidade de uma ciência aberta. O dispositivo, no sentido foucaultiano³, é um conjunto multilinear, de natureza diversas, as linhas se atravessam, se estratificam ou fogem produzindo novidades. No dizer de Paulo Freire (1967), estamos novamente diante de uma sociedade em trânsito, de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta e correndo o risco de nos distorcer para a individualização homogênea, acrítica e produzindo, homens e mulheres acomodados, domesticados, colonizados. Na ciência política, a noção de sociedade aberta (POPPER, 1945; BERGSON, 1932), designa aquela aberta à heterogeneidade de ideias, ideologias, religiões, de qualquer origem e à avaliação e à crítica (cf.WATKINS, J.W.N., 1996)

Pensar a sociedade aberta, no contexto informacional, das telecomunicações e da economia do conhecimento é algo promissor para contestar a educação que se sustenta na especulação financeira, que toma o bem público

³ DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161.

para comprá-lo ou vendê-lo por meio da rede mundial, modelo em que o indivíduo é funcional para esse sistema econômico.

É diante desses desafios que justificamos uma releitura de Paulo Freire, especificamente no que diz sobre o círculo de cultura. E é na própria trajetória dele que encontramos elementos para esta reflexão. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*(1996), ele afirma que a educação envolve diálogo, pesquisa e comunicação e que um dos saberes necessários à prática docente é o rigor metódico que permite construir e anunciar novidades:

...não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.16)

Freire reconhece, na própria experiência a árdua pesquisa que foi necessária para chegar a concretizar a ideia de fazer uma educação que ajudasse a resolver a situação de analfabetismo das pessoas que moravam em uma das regiões mais pobres do Brasil, que era a dele próprio. Ele recorreu à leitura da realidade social, de textos escritos, à conversa com as pessoas, ao círculo de cultura, a situações de alfabetização e a outros recursos que lhe permitiram fazê-la possível.

Como Spigolon (2010) afirma em seu estudo, Freire recorreu à parceira solidária de sua esposa Elza, professora de escola primária:

As pesquisas, os estudos teóricos que fiz, com efetiva colaboração de Elza, minha primeira mulher, naqueles dez anos, viabilizaram o que veio a se chamar Método Paulo Freire. No fundo, muito mais uma compreensão dialética da educação do que um método de alfabetização (FREIRE, 2001, p. 86).

O trabalho em equipe, a solidariedade além da paciência pedagógica e a esperança ativa que são históricas, lhe permitiram ir pesquisando e intervindo na esperança de tempos melhores. E Elza “mais que diretora de escola, acreditou no ser humano e dedicou sua vida a lutar por isso; intervindo numa realidade de desigualdades, na tentativa de transformá-la através da Educação.” (SPIGOLON, 2010, p.5)

Com os dados sistematizados da pesquisa inicial, Freire prepara um relatório que a Comissão Regional apresentou no 2º Congresso Nacional de

Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, em 1958⁴. Como delegado por Pernambuco, Freire denuncia a situação da educação nessa região, elencando situações que podem ser resumidas basicamente em:

- v Baixa frequência de alunos
- v Escolas precárias
- v Baixa remuneração dos professores
- v Material didático inadequado
- v Adultos tratados como crianças
- v Pouca comunicação entre alunos e professores e destes com o material didático
- v Conteúdo e método totalmente descontextualizado da cultura e das necessidades das pessoas da classe popular.

A partir desta *situação – limite* e diante o analfabetismo, Freire organiza os momentos da pesquisa e da intervenção: “As situações –limites não são o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades” (PINTO, apud FREIRE, 1987, p. 90). E foi pesquisando, intervindo e problematizando situações-limite com os analfabetos que ele percebeu que algumas orientações político-educacionais vigentes não eram compatíveis com a realidade social dessas pessoas, pois a situação de analfabetismo crescia nessa região e em outros âmbitos pobres do país.

Freire, por não conformar-se com essa situação, a expos à sociedade brasileira e foi intervindo naquele mundo, que era o dele e é o de todos nós. A proposta de alfabetização de 300 camponeses do Rio Grande do Norte, em 1962, foi uma maneira de contestar as orientações pedagógicas que convergiam para a desigualdade social.

A tríade formação, pesquisa e intervenção era inseparável do compromisso de alfabetizar as pessoas para a transformação social. Ele já notava que a educação não podia tudo, mas podia alguma se partisse de pensar a realidade concreta da gente.

O pensar e a pergunta, como categorias antropológicas de quem busca realizar o *inédito viável*, aquilo que não foi feito, porém é percebido como possível,

⁴ Relatório do Seminário Regional de Pernambuco, 1958: 3a Comissão. O tema abordado por esta comissão, da qual Paulo Freire foi o relator, juntamente com Dulce Jurema Chacon, Elza Maria Costa Freire, Judite da Mata Ribeiro e José Augusto Souza Peres, foi “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”. In. Fávero, O. Contribuição de Paulo Freire à educação popular e aos movimentos sociais (VII Colóquio Paulo Freire, Pernambuco, 2010) Mimeo.

foram fundamentais para seu quefazer, intervir e transformar a realidade social. Na ação e na reflexão sobre a ação foi se fazendo pesquisador, lendo o texto, mas antes o contexto, problematizando a situação de analfabetismo com esses homens e essas mulheres, a situação objetiva e real, viabilizando em conjunto a possibilidade de atuar criticamente para transformar essa realidade.

Elaborar a pesquisa e a intervenção através do *círculo de cultura* confirmou a ideia de que educar não é transferir conteúdos, mas criar condições para isso. A produção social em si também deve despertar a curiosidade epistemológica, que muitas vezes é destruída pela própria instituição preocupada em instrumentalizar as pessoas com conteúdos preestabelecidos que atendem a outros interesses. Nesse sentido, não há saberes superiores ou inferiores e as competências conceituais e políticas são as necessárias ao pesquisador para intervir.

A intervenção pedagógica implica a realidade, a escuta atenta, a paciência, para esperar a fala, a palavra das pessoas e o registro que permita intervir no que fosse significativo para ambos, tendo em vista também o objeto de estudo em construção. Isso envolve preparar o terreno para a chegada, para a aproximação, para conhecer as pessoas, indagando a realidade e a práxis que se empenha nessa experiência. Abandona aquela preocupação centrada no sujeito epistêmico, aquele que só conhece racionalmente, e preocupa-se com aquele que sente, que pensa, que se sensibiliza, que passa fome e é analfabeto. Assim, a educação como ato de conhecimento e ato político é uma ação cultural, problematizando situações concretas do homem e da mulher para a aprendizagem permanente.

Na complexidade do óbvio, do cotidiano está o cerne das práticas de pesquisa e intervenção pedagógica que adquirem consistência na sociedade e na instituição a partir dessas conexões e participações sustentadas na educação popular que permite a organização dos saberes, dos sujeitos e das coisas, além dos conhecimentos preestabelecidos.

Trata-se de um fazer ciência com base na cultura, no homem da práxis que, no processo educativo, pesquisa, critica e cria para conhecer a realidade. Além dos saberes técnicos e científicos da educação, este homem conhece o mundo de outra maneira, “através de tipos de saberes não preestabelecidos. A negação disto seria repetir o processo hegemônico das classes dominantes, que sempre determinaram o que podem e devem saber as classes dominadas.” (ZIBAS, 1994, p. 80)

Freire, experimentou seu 'método' de alfabetização no Rio Grande do Norte considerando no processo de alfabetização: a cultura das pessoas e o alfabetizador como parte da realidade do alfabetizando, não só como alguém que ensina as primeiras letras e os primeiros cálculos, mas como aquele que provoca a curiosidade, que permite ao educando explorar, pensar, perguntar, criar, decidir e, portanto, adquirir autonomia.

Decididamente foi uma contribuição fundamental para o pensamento latino-americano, pois, na década dos 70, Freire afirmava que se a intenção era resolver situações educacionais concretas da gente não se conseguiria somente com conceituar e ou teorizar o homem e a mulher desvinculados da realidade sociocultural.

Hoje, passados mais de 50 anos daquela experiência de Paulo Freire em Angicos, pensar o círculo de cultura como dispositivo pedagógico, no sentido foucaultiano de não separar as palavras das coisas para produzir novidades, nos permite questionar o fato de ser ou não ser contemporâneo à pesquisa e à intervenção em contextos de desigualdade social. Mas entendemos, parafraseando Freire (1996), que o mundo não é de quem se adapta, mas de quem intervém, de quem se insere e se apropria dele fazendo parte.

A intervenção _ uma explicação

Intervenire (intervir) do latim inter (entre) e venire (vir), o vir entre é a mediação para a cooperação. A palavra intervenção apresenta o sufixo *ação*, designando a ação de vir mediada. Outras palavras sinônimas de intervir são atuar, arbitrar, compartilhar, fiscalizar, influir, ingerir, ingerir-se, interpor a autoridade, inspecionar, meter-se, participar. Várias áreas do conhecimento se referem à intervenção, seja a psicologia, a sociologia, a política, a economia, o trabalho social, a pedagogia, entre outras.

Na nossa formação inicial, em Ciências da Educação, aprendemos a intervenção a partir da psicologia que segue um procedimento clínico com as comunidades participantes no processo, observando certas estruturas ou situações. Estudamos algumas escolas de análise institucional que propõem marcos teóricos para a intervenção: Kurt Lewin a fazia no micro-social; Wilfred R. Bion, S.R. Slavson e S.H.Foulkes a faziam a partir da psicanálises e do

anarcosindicalismo que, na busca da ordem sociocultural, utilizava a sócio-terapia, entre outras, para intervir em certos grupos e/ou instituições. Os estudos também mostram a proposta de Pichon-Rivière (1988) que adquiriu destaque por partir da psicoterapia grupal, que, como campo de intervenção psicossocial, utilizava o grupo operativo para analisar um processo educativo. Pichon-Rivière e sua esposa Ana Quiroga mantiveram um diálogo riquíssimo com Paulo Freire, trazendo a contribuição da análise psicossocial.

É importante lembrar que Kurt Lewin cunhou o termo pesquisa-ação em 1946 para descrever uma atividade desenvolvida por grupos ou comunidades com a intenção de modificar a sua situação, conforme um marco de referência comum de valores. Buscava-se que os indivíduos se empenhassem e se comprometessem em melhorar a situação do grupo a partir de pesquisa sobre os próprios problemas e da reflexão sobre a própria prática. A articulação teórico-prática era importante, bem como a pesquisa não dicotomizada da aplicação.

Especificamente na América Latina, além da experiência de Pichon-Rivière e Paulo Freire, é importante mencionar a participação-intervenção proposta pelo colombiano Orlando Fals Borba (1978), nos anos 60, a partir de seu engajamento político na educação e na ciência a favor dos setores populares. A pesquisa-ação utiliza a observação participante e por experimentação, o que leva a envolver o pesquisador no próprio processo de investigação.

Pelo histórico em educação latino-americano, de autoritarismos e controles, o interventor ou interveniente era considerado alguém neutro ao ato de intervenção, um técnico e pesquisador. Isso levou a questionar em prol de uma intervenção mais compromissada com a perspectiva social, econômica e pedagógica. Aquela que envolve laços de solidariedade gerados na complexa situação educacional que, por sua vez, nos permite o uso de várias técnicas de intervenção que se valem, entre outras, da interrogação e da entrevista crítica.

René Lourau (1975) propôs, a perspectiva sócio-analítica e, revisitar as intervenções institucionais, mas especificamente a intervenção psicanalítica, a intervenção psicossociológica, a intervenção pedagógica e a intervenção socioanalítica crítica, que se situa entre a socioanálise e a provocação institucional, os dois polos entre os quais oscila a intervenção. É uma intervenção que compromete o observador, por isso supõe-se uma análise desse compromisso.

(Cf.LOURAU, 1975, p. 19). Parafraseando Lourau, é uma análise que não pretende produzir um saber superior ‘clandestino; ‘ misterioso’ e verdadeiro, mas uma nova relação com o saber, uma consciência do não-saber que determina a nossa ação. Ele busca um novo estatuto epistemológico e reconhece as dificuldades de pensar o que se faz e de fazer o que se pensa nos esporádicos momentos de intervenção. Esses estudos e esse tipo de intervenção não serão tratados aqui, embora nos pareçam fontes riquíssimas de consulta e análise para outros estudos. Nesse sentido, a obra *La intervención institucional* (GUATTARI; LAPASSADE, LOURAU, MENDEL, ARDOINO, DUBOST E LEVY, 1987) é necessária para conhecer as diversas propostas teórico-práticas de intervenção institucional bem como conhecer a proposta de Gregorio Baremblit (2002).

Como dissemos anteriormente, é diante a pedagogia tradicional que gerou um modo de intervir controlador que surgem novas propostas. Intervia-se em grupos que não observavam as normatizações, nem aceitavam ajuda com a finalidade de sistematização e controle, o que terminava incidindo no grupo ou na instituição. Exercer ou impor diretrizes, o controle e a avaliação, direta ou indiretamente, a certa situação, de maneira centralizada, tem levado a acirradas críticas na educação, especialmente àquela sustentada no neutralismo pedagógico. A ideia de receber saberes externos ao grupo ou à situação gerava resistência, ou mesmo o reconhecer internamente elementos instituídos que geravam dissonâncias para o funcionamento grupal. No âmbito público, existia certa subsidiariedade para o âmbito privado no sentido de este realizar intervenção em algumas atividades educativas, às quais tinham que responder observando certas condições para o bem da comunidade.

O intervencionismo por meio de repetidas ações soava como controle e vigilância de alguma situação nova que ameaçava mudar o que já estava arranjado no grupo ou na instituição. Enfim, não nos preocupa o controle e a vigilância que estava em consonância com os governos ditatoriais nem a pesquisa a ela relacionada, restrita majoritariamente a questões de gabinete de universidades de Estado ou particular. Pesquisa científica nesse caso não combinava com saberes populares e menos ainda com os círculos de cultura.

Sem dúvida, em ambas as acepções, crítica ou tradicional, intervir pressupõe uma intencionalidade que busca orientar uma situação educativa. Aqui,

vamos nos referir a partir de outro lugar discursivo, o que implica outra perspectiva de análise e a tomar posição fora da intencionalidade controladora ou vigiadora.

Para isso, foi “preciso aprender a ouvir. Nesse sentido, ao invés de um tripé, teríamos de fato cinco eixos: ler, escrever, contar, ouvir e falar. Educar para ouvir é educar para intervir, para se posicionar. Sempre insistimos que a categoria pedagógica por excelência é a decisão. Afinal o que é a conscientização senão levar a decidir-se?” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARAES, 1995, p. 90)

Esses cinco eixos, além do sentir, nos fornecem elementos para pensar o círculo de cultura como um dispositivo de pesquisa – intervenção. Pesquisamos para quê? Intervimos a favor de quem? Com quem? Responder isso implica na tomada de posição a partir do escutar as diversas contribuições, do propor, do criar condições, retificando o despertar da capacidade de gerar desarranjos para que alguma coisa nova se realize. Conforme DUSCHATZKY (2001), isso pode ocorrer porque mobilizou os sujeitos e as matrizes culturais da instituição onde o espaço do não saber torna-se potente e a sua incompletude mantém vivo o movimento para as mudanças sociais.

Por isso, o mais atual, na educação, é promover a *pedagogia da pergunta* (FREIRE, 1985) que nos leva a indagar, a questionar, a perguntar sobre a relação entre pesquisa e intervenção possível por meio do círculo de cultura. E, no dizer de Freire, esse início questionador é um pensar certo:

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente. (FREIRE, 1996 p. 32-33)

O pensar certo aceita as incertezas, as elabora, produz novas leituras intervindo no mundo, para o que é necessário “conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar,

aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico...”
(Idem.Ant., p.31)

Opção pelo círculo de cultura

Os primeiros Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construía novas hipóteses de leitura do mundo. (Freire, 1994:155)

Pertencer a um círculo de cultura conferia certo compromisso aos jovens universitários, voluntários formados para realizar a alfabetização. O sentimento de não serem estranhos à própria situação da comunidade e, a boa vontade mútua, levava a que os outros não pedissem garantias nem exigissem contrato para participar. Assim, parafraseando Zygmunt Bauman (2003), na comunidade se encontraram condições para se alfabetizar, confiando no processo.

No círculo de cultura a solidariedade e o aconchego contribuem para lidar com a cultura do silêncio e a insatisfação pela condição diante da negação e da perda dos próprios referenciais culturais. Tecer o mundo significava que o homem e a mulher lhe davam forma por meio de sua linguagem, síntese dos quefazeres, do sentir e do pensar. O círculo, do latim *circulus*, é diminutivo de *circus* e significa "redondeza". Aqui nos referimos à forma como espaço e à estratégia que permite a circulação dos seres, dos saberes, dos sentires e das coisas.

Trazer para o cerne da pesquisa e da intervenção a cultura dos sujeitos que participam do círculo implica estarmos ciente de que somos sujeitos em relação ao mundo e aos outros, que estamos em permanente construção, que somos inacabados e que é possível educar além da escola:

Em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado. (FREIRE, 1999, p.111)

As pessoas se incorporam ao círculo de cultura com seus saberes e experiências particulares, leem e interpretam a sua realidade para uma tomada de consciência da situação. Encontram ali espaço propício para perceberem que os limites não são prerrogativa dos analfabetos ou pobres, mas também dos que detêm o controle desses limites e que, por sermos seres inacabados, cada um na sua situação toma consciência da sua condição:

(...) O círculo de cultura era uma experiência em que você trabalhava com duas, três ou até vinte pessoas, não importava. Aí eu havia aprendido muito com a experiência do SESI. Os projetos dos círculos de cultura do MCP não tinham uma programação feita a priori. A programação vinha de uma consulta aos grupos, quer dizer: os temas a serem debatidos nos círculos de cultura, o grupo que estabelecia. Cabia a nós, como educadores, com o grupo, tratar a temática que o grupo propunha. Mas podíamos acrescentar à temática proposta este ou aquele outro tema que, na Pedagogia do oprimido, chamei de “temas de dobradiça”* — assuntos que se inseriam como fundamentais no corpo inteiro da temática, para melhor esclarecer ou iluminar a temática sugerida pelo grupo popular. Porque acontece o seguinte: é que, indiscutivelmente, há uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber. (FREIRE; BETTO, 1985, p.14-5)

A intervenção do pesquisador seria um modo de construir caminhos e contribuir para a pesquisa da realidade e não simplesmente uma maneira de ‘obter’ dados para levar ao laboratório para a análise. “E isso é um dos trabalhos do intelectual, do educador comprometido. É ele ver como é possível viabilizar a compreensão mais crítica da temática proposta pelo povo. Isso era o círculo de cultura. (FREIRE; BETTO, 1985, p.14-15)

Na ação, ele pesquisa e intervêm na realidade, que lhes permite conhecer, refletir, analisar e construir novas possibilidades.

O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. E o aprendizado [...] só pode efetivar-se no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre os educandos, e entre estes e o coordenador. O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social.(WEFFORT, F. in FREIRE, 1999, p. 15-16)

A dimensão social, na proposta de pesquisa e intervenção, é relevante bem como o referencial teórico, o sistema conceitual e metodológico inerente à pedagogia, que utiliza-se do círculo de cultura. A abertura da ciência para estas questões permite trabalhar a partir de situações-limite, aquelas problemáticas que aparecem como instituídas, que são construções sociais e históricas. Desterritorializar o círculo de cultura como lugar de aprendizagem para o de pesquisa e intervenção é coerente com esse referencial epistemológico que o sustenta, pois busca saber da gente e das coisas que fazem parte da vida no planeta Terra, do conhecimento socialmente construído e não procura aferir verdades. Na dimensão psicossocial da metodologia desenvolvida por Freire o intelectual está comprometido com a comunidade já que não existe laboratório de pesquisa e sim a própria realidade da gente. Ainda, no círculo de cultura busca-se a representação da realidade e a identidade cultural:

O que fundamentalmente importa é que estes homens particulares e concretos se reconheçam a si próprios, no transcurso da discussão, como criadores de cultura... Segundo esta pedagogia, o aprendizado já é um modo de tomar consciência do real e como tal só pode dar-se dentro desta tomada de consciência. Daí que, na etapa seguinte do curso, o coordenador continue a projetar imagens as quais se acrescentam as “palavras geradoras”, sempre como referências as situações reais. (WEFFORT, F. in FREIRE, 1999, p.16)

Pelas palavras geradoras na alfabetização e os contextos ou situações geradoras na pesquisa e intervenção, ou mesmo na formação contínua, aprende-se com as comunidades. Na metodologia participativa, a fala, a observação, o diálogo, a leitura da realidade, o registro, a confiança, a comunicação, a releitura, o dito, o dizer e o redito adquirem uma magnitude de transformação, pois, como disse Freire, são palavra empapadas de vida e por isso, com poder de transformação:

Uma pedagogia que estrutura seu círculo de cultura como lugar de uma prática livre e crítica não pode ser vista como uma idealização a mais da liberdade. As dimensões do sentido e da prática humana encontram-se solidárias em seus fundamentos... De modo que não se surpreenda o leitor se não puder distinguir claramente ... entre a teoria e a pregação, entre a análise das condições históricas vigentes na sociedade brasileira e a crítica. Tal distinção não é sempre fácil e pode duvidar-se que, em algum momento, seja correta. Teoria e denúncia se fecundam mutuamente do mesmo modo que, nos círculos de cultura, o aprendizado ou a discussão das noções de “trabalho” e “cultura” jamais se separa de uma tomada de consciência, pois

se realiza no próprio processo desta tomada de consciência. E esta conscientização muitas vezes significa o começo da busca de uma posição de luta. (Idem Ant. P. 16-17)

Esta concepção pedagógica pode fazer ressonância naqueles pesquisadores que buscam conhecer a realidade das pessoas no mundo e não só as ideias constituindo um ponto de partida para a intervenção e a pesquisa, que:

...apesar de sua especificidade nacional e de sua conexão com uma etapa determinada da história brasileira — pode hoje começar a ser estudada em sua significação mais ampla, que transcende os marcos deste período e as próprias fronteiras do País. (FREIRE, 1999, p.17)

Nesta perspectiva epistemológica, a educação superior além das fronteiras do país, só será possível quando tiver a pesquisa e a intervenção no mundo, quando o pesquisador perceber a importância de se trabalhar por uma universidade cultural aberta aos princípios da educação popular crítica e não por uma universidade instrumental a certos setores de poder. Com o círculo de cultura busca-se inverter a lógica de pensar e fazer educação. Quer pensar a cultura e a situação da gente, percebida fenomenologicamente na vida cotidiana, não pensar ideias e sim a existência (FIORI, 2001) considerando que o modelo de homem para o oprimido é a do dominador e a ciência é quase mágica. É responsabilidade das universidades pensar e elaborar uma epistemologia, uma filosofia, uma pedagogia emancipada das amarras de necrofilia do capitalismo (PINTO, 1986), habilitar um pensar certo, evitando aquele pensar errado com ar de quem tudo sabe, com certezas totais, no dizer de Paulo Freire. Na universidade, é penoso ver com frequência a supervalorização da ciência cartesiana, positivista ou qualquer outra que, em detrimento do bom senso, fez o cientificismo tornar a ciência quase mágica.

O que pretendemos é achar elementos que confirmem que o círculo de cultura como dispositivo de pesquisa e intervenção é uma opção gnosiológica e politicamente democrática para o conhecimento socialmente construído em prol da universidade popular.

Círculo de cultura : pesquisa e intervenção

A pedagogia proposta por Paulo Freire e alguns dos conceitos que lhe são inerentes (leitura de mundo e da palavra, diálogo e comunicação, educação como

ato de conhecimento, político e ação cultural, sujeito da práxis), em minha opinião, podem-nos ajudar a pensar o círculo de cultura como um dispositivo de pesquisa científica.

Na contemporaneidade, na relação que temos com o nosso tempo, é onde acharemos os temas e contextos a serem pesquisados. Pode-se dizer que os temas ou contextos geradores estão “contidos na unidade epocal mais ampla, abarcam toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc. Diversificadas entre si.” (FREIRE, 1987, p. 94)

Retomando a ideia inicial de sociedade e ciência aberta, consideramos com FREIRE (1967, p. 47) que :

Na “Sociedade fechada”, temas como democracia, participação popular, liberdade, propriedade, autoridade, educação e muitos outros, de que decorriam tarefas específicas, tinham uma tônica e uma significação que já não satisfazem à Sociedade em trânsito. Nossa preocupação, de resto difícil, era a captação dos novos anseios, como a visão nova dos velhos temas que, se consubstanciando, nos levariam a uma “Sociedade aberta”, mas distorcendo-se, poderiam levar-nos a uma sociedade de massas em que, descriticizada, quedaria o homem acomodado e domesticado.

Para Romão, “uma “unidade epocal” é uma temática ampla e constitui uma espécie de unidade categorial de uma visão de mundo, isto é, um todo ideológico relativamente autônomo, no interior de uma cosmovisão classista. Desse modo, ela comporta unidades menores que seriam os temas geradores. No “Círculo Epistemológico, os temas geradores do Círculo de Cultura transformam-se em hipóteses geradoras.”

Na intervenção, o pesquisador solidário com os participantes da pesquisa faz a leitura de mundo e mobiliza saberes, coisas e relações de poder com aquelas pessoas. Ele têm a sensibilidade de buscar restabelecer eventuais vínculos sociais, históricos e educacionais com mediações para o avanço social e educativo que queremos.

- [...] É preciso porem, deixar claro que, em coerência com a posição dialética em que me ponho, em que percebo as relações mundo-consciência-prática-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto- texto, a leitura do mundo não pode ser a leitura dos acadêmicos imposta as classes populares. (FREIRE, 1992, p. 106-7)

A intervenção do pesquisador devêm da sua postura diante a sociedade e da contemporaneidade com os problemas estudados, desvirtuando a noção de que a universidade educa a partir da objetividade da ciência e da neutralidade do investigador em prol de um saber puro, universal, superior e sem condições. Assumir essa posição seria negar a historia e o sujeito como processo:

- A posição dialética e democrática implica, pelo contrario, a intervenção do intelectual como condição indispensável à sua tarefa. E não vai nisto nenhuma traição à democracia, que é tão contraditada pelas atitudes e praticas autoritárias quanto pelas atitudes e praticas espontaneístas, irresponsavelmente licenciosas. (FREIRE, 1992, p.107)

Conforme Romão et al. (2006, p. 10) o pesquisador, no Círculo Epistemológico assume responsabilidades inerentes:

(i) a de pesquisador cultural prévio da realidade, para aí localizar a(s) unidade(s) epocal(is) e suas respectivas hipóteses geradoras; (ii) a de animador epistemológico, que provoca, estimula, enfim anima a todos os elementos do Círculo a exporem o que pensam sobre determinada(s) hipótese(s) geradora(s); e (iii) a de treinador de mergulho, que leva o grupo a sair da superfície dos fatos e dos discursos, para, por meio de lições de abismo (rigor teórico-epistemológico), penetrar nas profundidades da realidade e encontrar os nexos significativos das estruturas e dos processos.

Com a intervenção busca-se olhar além da educação e a pesquisa 'bancária', olhar a própria prática para refletir sobre ela com os envolvidos no processo para reinventá-la, e é essa sabedoria que dá vida aos participantes da pesquisa que se assumem como aqueles que aprendem e por isso, intervêm:

O Círculo Epistemológico apresenta-se, portanto, como um método crítico e, ao mesmo tempo, sensível, pois se realiza sob um conjunto de condições que, já à primeira vista, oferece uma série de vantagens sobre outros métodos de pesquisa: a) conjuga técnicas consolidadas de coleta de dados (entrevista coletiva semi-estruturada, discussão de grupo e observação participante), para produzir dados no espaço grupal, de forma dinâmica, dialógica e interacional... (ROMÃO, et.al. , 2006, p. 10)

Acreditamos que o círculo de cultura na pesquisa-intervenção pedagógica porque ele busca restabelecer, pelo diálogo, e a práxis, a trama social e certas práticas educacionais fragmentadas. Concordando também com Sirvent (1994), pensamos que é preciso conjugar, na pesquisa participativa, se necessário,

procedimentos da ciência clássica, manter a relação com o conhecimento científico convencional e não descuidar da precisão conceitual, epistemológica e metodológica na relação sujeito e objeto de pesquisa.

Freire discorre e se posiciona a favor da pesquisa e da intervenção no mundo já nas suas primeiras obras (FREIRE, 1967; 1970), deixando claro que o seu laboratório é a realidade. Seja nas cartas pedagógicas e outros escritos da *Pedagogia da indignação* (2000), na *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992), na obra *Paulo Freire: conversando com educadores* (1990, diálogo com trabalhadores sociais e educadores populares de Uruguai) ou em *Política e educação* (1993), a intervenção é um tema gerador de pensamento e ação e uma situação recorrente, com densidade analítica, que merece continuidade de estudo.

Considerações circulares

O círculo de cultura como dispositivo de pesquisa e intervenção pode ser utilizado em diversos níveis educacionais, observando a proposta pedagógica que teve origem especificamente em Paulo Freire. Esta converge no pensamento pedagógico latino-americano, abrindo uma brecha para a universidade e a ciência abertas às necessidades populares.

O círculo de cultura é um dispositivo que gera vínculos com os participantes, não é uma técnica pronta para ser aplicada, embora se observem alguns momentos específicos que buscam, no contexto da pesquisa, organizar, tematizar, problematizar, mobilizar os sujeitos para a ação transformadora e conscientizadora. Ter consciência, é marcar presença para construir outras possibilidades de pesquisa em um mundo vertiginoso, cheio de informações e conteúdos que torna cada vez mais complexo o trabalho dos envolvidos. Na sociedade aberta da informação e do conhecimento, o círculo de cultura digital (Gomez, 2004) é ainda possível de ser pensado na perspectiva da pesquisa e da intervenção.

O círculo de cultura quando foi retomado nas pesquisas, tornou-se um desafio e uma possibilidade para a intervenção que se desdobra em orientações, em elaborar leituras da realidade e da palavra, realizar diagnósticos e relatórios, e coordenar o processo em prol da cidadania das pessoas. O fato dos envolvidos na pesquisa conhecerem juntos o compromisso e responsabilidade de intervir e

transformar a realidade fornece sentido a uma prática que, cada vez mais, pode se tornar um mero instrumental para um sistema universitário que se distancia da população ou massifica a oferta.

Neste sentido, a circularidade como princípio filosófico de conhecer, pesquisar, educar e intervir muda a ideia capitalista de acumulação de conteúdos. No momento em que o círculo de cultura deixa fluir os saberes e as coisas na dimensão produtiva e conectiva de si mesmo e das outras pessoas, a potencialidade deste é inegociável na pedagogia freiriana. Por isso, convido a todos e a todas a continuar o trabalho pela universidade cultural popular com rigorosidade crítica e criativa.

Bibliografia

- BAREMBLIT, Gregório. *Compendio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. 5.ed. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade*. En busca de seguridade en un mundo hostil. Buenos Aires: SXXI, 2003.
- DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: FOUCAULT, Michel. *Filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161.
- DERRIDA, J. *La universidad sin condición*. 2000. Disponible en: <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/universidad-sin-condicion.htm>
- DUSCHATZKY, Silvia. Epílogo. Todo lo sólido se desvanece en el aire. In: DUSCHATZKY, S. BIRGIN, A. *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: Manantial, 2001.
- FALS BORDA, O. Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. En Simposio Internacional de Cartagena , Vol I, 209-249. (Revista *Serviço Social & Sociedade*. Año IV, N° 11, Abril de 1983, 29-62).
- FIORI, E. M. Aprenda a dizer a sua palavra. In: Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. 31.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*, 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. [1.ed.1967]
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. [34.ed.rev.ampl.2011b]
- FREIRE, P. *Comunicação ou extensão*. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983
- FREIRE, P. *Por uma Pedagogia da pergunta*, Paulo Freire e Antonio Faundez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. [1970] [31.ed. 2001]
- FREIRE, P. *Conversando com educadores*. Montevideo, Roca Viva, 1990.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. [1.ed.1992]
- FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.[1.ed.1996]
- FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*.5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P.; BETTO, F. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática, 1985.

FREIRE, P.; QUIROGA, Ana P. de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de et alii. *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires: Cinco, 1986. [São Paulo: Vozes, 1987].

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Pedagogia, dialogo e conflito*. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

GOMEZ, M.V. *Educação em rede: Uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.

GUATTARI, F. LAPASSADE, LOURAU, R. MENDEL, G. ARDOINO, J. DUBOST. J LEVY, A. *La intervencion institucional*. Mexico: Plaza e Janes, 1987.

LOURAU, R. *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu, 1975.

PICHON-RIVIÈRE, E. *O Processo Grupal*. 5 ed. São Paulo : Martins Fontes, 1994.

PINTO, Álvaro de Vieira. *A questão da universidade*. São Paulo: Cortez, 1986.

ROMÃO, José Eustáquio; Cabral, Ivone Evangelista; Carrão, Eduardo Vítor de Miranda; Coelho, Edgar Pereira. *Círculo epistemológico. Círculo de Cultura como Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: IPF, 2006.(Mimeo) Disponível em: <http://www.metodista.br/ppc/educacao-e-linguagem/educacao-e-linguagem-13/circulo-epistemologico-circulo-de-cultura-como-metodologia-de-pesquisa/>

ROMÃO, José Eustáquio et.al. *Projeto RIAIPE 3* Programa marco interuniversitário para a equidade e a coesão social nas instituições de ensino superior. 2012. Mimeo.

SIRVENT, Maria Teresa. *Educación de adultos*. Investigación y participación. Desafíos y contradicciones, Buenos Aires, Coquena, 1994.

SPIGOLON, N I. *Pedagogia da convivência: Elza Freire – uma vida que faz educação. (re-significando a história da educação de adultos no brasil - 1916/1965)*. 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT18-6738--Int.pdf> Acesso

WATKINS, J.W.N. Sociedade aberta. In: *Dicionário do pensamento social do século XX*. William Outhwaite , Tom Bottomore, E. Gellner , R. Nisbet , A. (eds.) Touraine . Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p.715

ZIBAS, D. Entrevista. Paulo Freire e a pedagogia do oprimido trinta anos depois. *Cad.Pesquisa*. São Paulo, n.88, p.78-80, fev.1994.[Entrevista publicada em *Propuesta Educativa*. Flacso, Argentina, 9 oct. 1993].